

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**FORMANDOS EM PSICOLOGIA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE
O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO**

CARLA ILARA ALMEIDA VIEIRA

PORTO VELHO
2012

CARLA ILARA ALMEIDA VIEIRA

**FORMANDOS EM PSICOLOGIA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE
O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza

PORTO VELHO
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

V658f

Vieira, Carla Ilara Almeida

Formandos em psicologia: sentidos construídos sobre seu processo de formação /
Carla Ilara Almeida Vieira. Porto Velho, Rondônia, 2012.
130f. : il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia
/ UNIR.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza

1. Formação em psicologia 2. Psicologia histórico cultural 3. Política educacional
I. Souza, Ana Maria de Lima II. Título.

CDU: 159:37.015.3

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLA ILARA ALMEIDA VIEIRA

FORMANDOS EM PSICOLOGIA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Aprovada em: 03/04/2012

Banca Examinadora

Dra. Ana Maria de Lima Souza

Instituição: MAPSI/UNIR

Assinatura:_____

Dr. José Carlos Barboza da Silva

Instituição: DEPSI/UNIR

Assinatura:_____

Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

Instituição: MAPSI/UNIR

Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

*À Deus por ter me carregado no colo nos momentos mais difíceis desta caminhada, dando-me
força para chegar ao final.*

Aos meus pais, Augusto e Maysa, pelo constante incentivo e amor. Meu porto seguro.

*À minha orientadora, professora Ana Maria, que apesar de todos os impasses não desistiu de
mim.*

AGRADECIMENTOS

Às alunas, hoje psicólogas, que gentilmente dedicaram um pouco do seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

À professora Ana Maria de Lima Souza que, com toda paciência e dedicação, acompanhou-me neste trajeto, orientando-me e incentivando-me, não me deixando desistir nunca. Mil vezes obrigada pela compreensão e paciência.

À professora Marli Tonatto Zibetti que, com toda sua humanidade, acolheu-me e fez-me acreditar que eu era capaz nos momentos que eu mais tive dúvidas disto.

Aos professores Luis Alberto e Juliano Cedaro, pelo apoio e profissionalismo nos momentos mais difíceis que enfrentei durante o Mestrado.

Às professoras Vanessa Lima e Iracema Tada pelas contribuições nos primeiros passos do delineamento desta pesquisa.

A todos os professores do MAPSI, Neuza, Elizabeth, Ivonete, Vanessa, Iracema, Juliano, Luis Alberto e Ana Maria, pela dedicação, profissionalismo e conhecimentos compartilhados.

Aos professores José Carlos Barbosa da Silva e Marli Tonatto Zibetti, pelas essenciais contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas do Mestrado, companheiros de jornada, em especial à Fernanda, Elisangela, Vanessa, Sheylla, Carol, Daniella, Djalma, Edimar, Luanna, pelos bons e difíceis momentos compartilhados e constante apoio.

À Fernanda Reis, amiga de longa data, por quem tenho eterna gratidão. Ofereceu-me muito mais do que um abrigo durante o Mestrado, mas, sobretudo o aconchego do seu lar e da sua família, fundamentais para o vivenciar desta etapa tão importante. Agradecimentos estendidos à sua família, Reis, Luisa e em especial, a Julia, minha companheira de quarto que me proporcionou momentos únicos de descontração.

Às minhas companheiras de trabalho e amigas, Nadja, Josi e Ana Nóbrega, pela compreensão nos momentos da minha ausência e constante incentivo.

À Prefeitura Municipal de Cacoal e Secretaria Municipal de Saúde de Cacoal que me possibilitaram cursar um Mestrado em outra cidade e continuar desenvolvendo meu trabalho.

Aos colegas de trabalho do Ambulatório Especializado de Cacoal, que me auxiliaram a conciliar estudo e trabalho evitando maiores prejuízos a ambos.

À minha mãe Maysa e meu pai Augusto, que me ensinaram a entender a importância dos estudos, incentivando-me e apoiando-me em cada etapa. Obrigada por entenderem minha ausência e meu constante estresse, e mesmo assim continuarem demonstrando o amor de vocês. Amo vocês incondicionalmente.

Aos meus irmãos, Fabíola e Neto, que muito contribuíram com incentivo e apoio por toda a minha vida, me auxiliando nestes momentos de distanciamento.

À minha pequena Yasmin, sobrinha amada, fonte de inspiração. Meus agradecimentos pelo carinho e por me mostrar o quanto é importante acreditar no amor e no ser humano; e desculpas por estar tão ocupada nestes dois últimos anos.

Às minhas amigas Michelle e Érica, que compreenderam minha ausência e me fizeram sentir que estavam ao meu lado a cada segundo.

A todos os meus amigos e colegas, pelas constantes palavras de incentivo no decorrer destes dois anos, e por terem feito parte da história que me constitui como ser humano em constante evolução e aprendizado.

VIEIRA, C. I. A. *Formandos em Psicologia: sentidos construídos sobre o seu processo de formação*. Dissertação (Mestrado). 130f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender os sentidos construídos por alunos concluintes sobre seu processo de formação no curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR do campus de Porto Velho-RO, e a partir daí, levantar os aspectos positivos e negativos da formação em questão, bem como averiguar que estratégias os alunos têm usado para suprir as possíveis falhas identificadas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa à luz de apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural com base na produção de pesquisadores brasileiros. Trouxemos também uma discussão acerca das Políticas Educacionais para o Ensino Superior em Psicologia. Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas com oito alunas do 10º período do curso de Psicologia da UNIR. A análise desses foi realizada por meio da técnica Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). As inferências e discussões foram organizadas em quatro temas subdivididos por sua vez em categorias e subcategorias. Os principais resultados apontam o papel do professor como fundamental para garantir ou não uma boa formação. Os problemas institucionais causam interferência direta e significativa sobre a formação e sobre a atuação do professor. A dificuldade de se articular teoria e prática também foi uma problemática levantada pelas entrevistadas, bem como a pouca diversidade de teorias e áreas contempladas na formação. Os dados indicam que mudanças são necessárias na estrutura do curso, principalmente de forma que oportunize uma maior prática durante a formação, e também para tentar garantir a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Psicologia Histórico-Cultural. Política Educacional.

VIEIRA, C. I. A. *Graduates in Psychology: personal meanings of their formation process*. Dissertation (Master's degree). 130p. Academic master's degree in Psychology. Federal university of Rondônia, 2012.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the meanings constructed by graduating students about their formation in the course of Psychology of the Federal University of Rondonia – UNIR, campus of Porto Velho, RO, and then bring up the positive and negative aspects of the formation in question, determining which strategies students have used to address the possible identified gaps. Therefore, a qualitative study in the light of cultural-historical theory, based on the production of Brazilian researchers. We also brought to the understanding of the data, a discussion of the Educational Policies for Higher Education in Psychology. Data was collected through interviews with eight students of the 10th semester of the Psychology course at UNIR. Data analysis was performed using the technique of content analysis proposed by Bardin (1977). Inference and discussions were organized in four main themes subdivided into categories and subcategories. The main results show the teacher's role as crucial to ensure or not a good formation. The institutional problems cause significant and direct interference upon the formation and the role of the teacher. The difficulty of linking theory and practice was also an issue raised by the interviewees, as well as the low diversity of theories and areas within their formation. Data indicates that changes in the structure of the course are necessary, mainly to give more opportunity during formation, and also to try to ensure the triad teaching, research and extension.

Keywords: Formation in Psychology. Historical-Cultural Psychology. Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Instituições de Educação Superior de Rondônia que oferecem o curso de Psicologia	p. 43-44
Quadro 2:	Distribuição dos cursos de graduação da UNIR por campi	p. 48
Quadro 3:	Distribuição dos estágios	p. 51
Quadro 4:	Participantes e respectivas áreas de estágio	p. 53
Quadro 5:	Distribuição das entrevistas	p. 56
Quadro 6:	Categorias e Subcategorias do Tema “Aspectos Institucionais”	p. 60
Quadro 7:	Categorias do Tema “Prática Docente”	p. 78
Quadro 8:	Categorias e Subcategorias do Tema “Currículo”	p. 92
Quadro 9:	Categoria do Tema “Exercício Profissional”	p. 110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ACP - Abordagem Centrada na Pessoa

ACUDA - Associação Cultural do Desenvolvimento do Apenado e Egresso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUN - Conselho Universitário

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NCT - Núcleo de Ciência e Tecnologia

PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

POA - Psicoterapia de Orientação Analítica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIOMAR - Fundação Rio Madeira

SPA - Serviço de Psicologia Aplicada

TAP - Técnicas de Aconselhamento Psicológico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEP - Técnicas de Exames Psicológicos

THS - Treinamento das Habilidades Sociais

TTP - Teorias e Técnicas Psicoterápicas

ULBRA - Instituto Luterano de Ensino Superior

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	19
1.1 Formação em Psicologia no Brasil: breve inserção histórica.....	19
1.2 Por uma Psicologia Crítica para a formação: um olhar sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural.....	30
1.3 Políticas Educacionais para a formação em Psicologia	38
1.4 A Formação em Psicologia no contexto de Rondônia	42
1.4.1 O curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia	48
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
2.1 Campo	50
2.2 Participantes	52
2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	54
2.4 Procedimento para análise dos dados	57
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
3.1 Aspectos Institucionais.....	59
3.1.1 Recursos Humanos e Materiais.....	60
3.1.2 Relações Interpessoais	69
3.2 Prática Docente	77
3.2.1 Preparo/ Despreparo Docente	78
3.2.2 Compromisso/ Descompromisso Docente	84
3.2.3 Parcialidade/ Imparcialidade Teórica.....	89
3.3 Currículo	91
3.3.1 Organização das Disciplinas	92
3.3.2 Teoria x Prática	102
3.3.3 Áreas tradicionais x Áreas Emergentes	106
3.3.4 Saber fragmentado	108

3.4 Exercício Profissional	110
3.4.1 Preparo/ Despreparo para atuar profissionalmente.....	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A	125
Termo de Autorização do Departamento de Psicologia da Unir	125
APÊNDICE B	126
Termo de Autorização do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA)	126
APÊNDICE C	127
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
APÊNDICE D	129
Roteiro de Perguntas Disparadoras	129
ANEXO A.....	130
Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	130

APRESENTAÇÃO

No meu imaginário ainda adolescente, a Psicologia era permeada de mitos. O interesse em ouvir o outro e em compreendê-lo era algo que, a meu ver e aos olhos dos outros também, poderia me ligar a uma ciência chamada Psicologia. No momento de fazer uma escolha profissional a fim de ingressar em algum curso no Ensino Superior a Psicologia ainda era uma incógnita para mim. Aos dezesseis anos precisava decidir que curso fazer e com isso que carreira pretendia seguir. Nunca tinha tido nenhuma experiência com algum profissional dessa área, mas algo inexplicavelmente me fascinava na Psicologia, tentar compreender o outro e assim ajudá-lo, parecia algo que me despertava grande interesse dentre as diversas outras possibilidades profissionais.

Aos quinze anos tive minha primeira experiência profissional como estagiária em uma escola de inglês na qual estudava. Auxiliava com alguns trabalhos administrativos, mas principalmente com estudantes que tivessem alguma dificuldade para compreender conteúdos ou realizar exercícios, além de ser monitora em diversas aulas. Seis meses depois passei a ter minhas próprias aulas, continuava como estagiária devido à minha idade, mas já exercia o papel de professora de inglês.

Neste momento a idéia de me tornar psicóloga já surgia sorrateiramente, acrescida do interesse em tentar compreender porque alguns tinham mais facilidade para aprender e outros tantas dificuldades. Outras situações também me chamavam a atenção neste contexto escolar, como mudanças repentinas de comportamentos que resultavam geralmente em prejuízos neste processo de aquisição de uma segunda língua, alguns sofrimentos denunciados na expressão de algumas crianças e adolescentes com as quais convivía ali.

Por outro lado, nos bastidores, muita coisa além do preparar aulas acontecia. Tratava-se de um grupo de pessoas que se relacionavam continuamente com um propósito em comum, conseguir que algumas pessoas pudessem adquirir novos conhecimentos além de promover seu próprio sustento. Dentre essas relações evidenciavam-se momentos bons e também extremamente conflituosos. Conflitos estes que também me causavam estranhamento despertando interesse em tentar compreendê-los e quem sabe auxiliar em suas resoluções. Ministras aulas era algo que me propiciava grande prazer, mas não era a única coisa que gostaria de fazer enquanto profissão.

Chegado o momento do vestibular a escolha estava feita, eu me tornaria uma psicóloga e tentaria me especializar na área da educação. Aos dezesseis anos, estava eu morando em

outra cidade apenas na companhia da minha irmã mais velha para cursar o Ensino Superior. Foi um momento de euforia, mas também de muito medo e solidão.

Estudar era fascinante, estimulante, mas o amadurecimento que me foi exigido naquele momento se deu em um processo doloroso. Abdicar da companhia da família e dos amigos, e assumir parte da responsabilidade da minha sobrevivência parecia algo difícil de suportar. Digo parte uma vez que financeiramente era ainda sustentada por meus pais com o auxílio de minha irmã.

O contato com a Universidade Federal de Rondônia em abril de 1999 foi uma experiência positiva desde o início. Conhecer novas pessoas, de diferentes lugares, com criações também distintas, mas com um interesse em comum foi maravilhoso. Mas eu ainda não compreendia o que seria passar por um processo de formação em nível superior.

Hoje, após sete anos de formada, tenho a convicção de que tive uma boa formação, mas que muitas lacunas só fui capaz de perceber ao me deparar com a prática profissional. A tão sonhada formação clínica aconteceu de forma satisfatória, no entanto, não foi capaz de me fornecer suporte teórico, muito menos prático, para atuar nas diversas áreas que tive oportunidade de trabalhar sendo elas: escolar, social, trânsito e a saúde. Fazendo uma autorreflexão deste processo, percebo falhas minhas ao negligenciar algumas disciplinas que poderiam ter me auxiliado mais. No entanto, tento compreender se esta negligência se deu como uma via de mão única, ou se a própria oferta destas disciplinas não foi adequada às necessidades da formação de um profissional de Psicologia que futuramente não iria atuar exclusivamente em um consultório particular.

Após minha graduação, por exemplo, atuei como Psicóloga Escolar da Secretaria Municipal de Educação em dois diferentes municípios no interior de Rondônia, e a cada experiência mais indagações. Devido a uma formação muito voltada para uma prática clínica, o estudante ainda era o foco do atendimento, como se os problemas e as possíveis soluções estivessem apenas neles ou em sua família. Muitos resultados foram alcançados, mas não o suficiente para atender a toda a demanda.

No decorrer desta trajetória percebi a necessidade de buscar novos referenciais além do clínico, que pudessem me auxiliar na compreensão do estudante, do processo de ensino-aprendizagem. Foi quando entendi que não dá para compreender o estudante e sua relação com o aprender sem entender o que se passa no contexto escolar.

Tenho convicção que estudei e li muito mais após minha formação do que durante. Isto se deu devido à necessidade para a boa execução do meu trabalho, seja como psicóloga

escolar em uma cidade predominantemente rural ou em uma cidade mais desenvolvida, como psicóloga do programa de enfrentamento ao abuso e à violência sexual de crianças e adolescentes, como psicóloga clínica do meu próprio consultório, como psicóloga da rede básica de saúde, ou ainda como psicóloga perita de trânsito.

Esse olhar crítico sobre a minha formação intensificou-se ao inserir-me neste processo enquanto docente. Aliar as expectativas dos alunos em relação à psicologia, às demandas sociais com as quais eles irão se deparar futuramente e também aos interesses institucionais, não é uma tarefa simples.

O meu olhar de Psicóloga Escolar do Ensino Básico inevitavelmente foi direcionado ao Ensino Superior. Compreender os entraves do processo de aprendizagem dos estudantes de Psicologia era algo que passou a me intrigar, mas principalmente na tentativa de buscar melhoras neste processo. Com grande frequência passei a ouvir relatos de alunos que afirmavam pensar em desistir do curso devido a sua grande dificuldade em compreender os conteúdos expostos, bem como produzir algo satisfatório nas avaliações formais. Alunos estes que parecem ter lidado com isso durante toda sua trajetória escolar.

Ao acompanhar estudantes em estágio básico percebi carências em termos de formação que não era apenas em decorrência de um ou outro estudante, mas devido à própria matriz curricular não contemplar alguns conteúdos, que a meu ver seriam essenciais para aquela área de atuação.

Visto que a prática docente faz parte da minha realidade e do meu interesse, o Mestrado também estava em meus planos. Na oportunidade de cursá-lo, a escolha pela área escolar, embora atualmente atue como profissional na área de saúde, era inevitável, além do mais a demanda escolar integra minha realidade na rede básica de saúde.

Para compreender como se dá essa aprendizagem ou não no Ensino Superior precisaria olhar para a formação. No meu contato como docente no curso de Psicologia percebi através das falas destes estudantes que muitas são as barreiras e dificuldades que enfrentam para uma aprendizagem satisfatória. Compreender como os estudantes têm vivenciado isto e como percebem a participação do docente neste processo, foi inicialmente o meu grande questionamento. No entanto, percebi que poderia me levar a cometer um grande equívoco, responsabilizar e/ou culpabilizar o estudante por qualquer falha.

Contribuir para uma melhor compreensão do Ensino Superior ainda era meu objetivo. Definir quais de meus inúmeros questionamentos poderiam nortear minha pesquisa foi o meu grande desafio. Neste momento, o auxílio da minha orientadora foi fundamental, aceitando

conduzir-me pelo caminho que inicialmente escolhi mostrando-me, também, outras possibilidades. Foi pensando na minha própria formação, e no meu envolvimento com esse meio enquanto docente e acadêmica de Mestrado que decidimos por buscar compreender o Ensino Superior no seu principal objetivo que é a formação, a partir da visão do seu ator protagonista: o estudante. E esta caminhada será descrita no decorrer deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Participar da formação de futuros profissionais nos leva a assumir uma responsabilidade não só para com esses alunos, mas também para com a sociedade. E esta experiência nos traz preocupações e questionamentos.

Desde a década de 1970, a formação em Psicologia tem sido objeto de vários estudos. Lisboa e Barbosa (2009) mapeiam e citam várias destas pesquisas e fazem uma reflexão importante acerca desta produção. Os autores destacam que o ponto convergente que parece nortear as discussões acerca da formação em Psicologia é a insatisfação referente à formação do psicólogo brasileiro.

Apesar de muitas pesquisas terem sido feitas relacionadas ao Ensino Superior, tendo como sujeitos em sua maior parte os discentes, ainda é pouca a produção nacional desse grupo, principalmente no tocante às suas expectativas, características, habilidades, dificuldades, etc. (OLIVEIRA et al., 2006). Estes autores ressaltam a necessidade de que ampliar as pesquisas na área é de extrema importância para se ter uma melhor base para programas educativos e políticas decisórias.

Witter e Ferreira (2005) argumentam que a formação profissional inicia-se muito antes da escolha da profissão e vai além do período de graduação recebendo influências diversas. Dentre as citadas pelas autoras destacamos a família, contexto sociocultural, Ensino Fundamental e Médio, currículo, legislação, sociedades científicas gerais e específicas, atuação profissional e produção pessoal. As autoras nos alertam também sobre a insuficiência do olhar direcionado apenas para os macroaspectos desta formação para a compreensão deste fenômeno e uma possível intervenção visando melhorias. Apontam que “[...] analisar a legislação ou as diretrizes oferece uma macroperspectiva da formação, mas é na sala de aula, nos estágios, no trabalho diário que realmente se forja o profissional.” (p. 16).

Bardagi et al. (2008) apontam sobre a importância e necessidade de diversificação de estudos com estudantes e egressos para possibilitar uma ampla visão sobre a profissão e especificar particularidades relativas à formação nos diferentes contextos sócio-culturais do país. Além do mais, traria mais subsídios para as propostas de mudança curricular em andamento em nível nacional.

É necessário mencionar o aumento do número de cursos ofertados no Estado de Rondônia nos últimos oito anos, crescimento este que trataremos de forma mais detalhada em capítulo posterior. Assim, nestes termos se justificaria a importância desta pesquisa e também

por termos poucas pesquisas relacionadas à Região Norte (OLIVEIRA et al., 2006), mais especificamente no Estado de Rondônia.

Este estudo se desenvolveu no esforço de compreender como acontece a formação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia a partir da visão do aluno. Neste momento, acreditamos ser mais relevante ter como informante este aluno que está no seu último ano de formação, porque no caso do curso de Psicologia da UNIR compreende o período de estágio supervisionado, momento este em que a relação teoria e prática se consolida e o estudante tem a possibilidade de experimentar o início do exercício da profissão.

Nesta perspectiva utilizamos o termo formando para falar deste estudante, uma vez que se encontra no momento final de sua graduação. Deu-se preferência por uma pesquisa com formandos e não egressos por estes ainda estarem no processo e poderem, quem sabe através desta participação, repensar ainda sua própria formação e verificar se a universidade lhe deu suporte teórico para atuar no estágio e, por conseguinte, na sua futura prática profissional.

O curso de Psicologia da UNIR teve sua origem em 1988, tendo formado no decorrer de sua história muitos profissionais, que atuam em diversas áreas da Psicologia em todo o Estado e fora dele. Parte destes profissionais compõe o quadro docente de quase todos os cursos de Psicologia do Estado participando da formação dos futuros psicólogos. Vale ressaltar que sou um dos frutos desta história, sendo graduada no ano de 2003. Estes motivos nos parecem importantes para a escolha da UNIR na realização desta pesquisa. É, portanto, a mais antiga e também a única instituição pública de Ensino Superior no Estado.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a proximidade da vigência de uma nova matriz curricular de acordo com as exigências da Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, trazendo como principal diferença a articulação entre teoria e prática desde o início do curso. Falaremos mais adiante sobre as Diretrizes Curriculares acima mencionadas na Seção sobre as Políticas Educacionais para a formação em Psicologia. Assim, acreditamos que esta pesquisa também trará subsídios para estudos comparativos com os primeiros formandos da nova matriz curricular, possibilitando uma melhor avaliação do curso e das mudanças que foram realizadas.

A presente pesquisa, então, tem como objetivo geral compreender quais os sentidos construídos pelos alunos concluintes sobre seu processo de formação no curso de Psicologia da UNIR, do campus de Porto Velho-RO. São objetivos específicos: levantar os aspectos

positivos em sua formação; identificar quais as principais lacunas; averiguar que estratégias os alunos têm usado para suprir essas falhas, considerando suas necessidades de atuação no estágio.

Para responder a tais objetivos as questões que norteiam este estudo são: Como se dá esta formação a partir da visão dos alunos? O que, durante o curso, mais contribuiu para a sua formação e prática? Do que eles mais sentem falta na sua formação, agora no momento do estágio, que compreende seu primeiro contato com a atuação profissional? Como têm tentado compensar tais lacunas? Como avaliam o curso de Psicologia da UNIR?

Para tentar responder tais questionamentos e atingir os objetivos elencados, realizamos uma pesquisa qualitativa através do uso de entrevistas reflexivas com oito formandos do 10º período de Psicologia da UNIR.

A fim de melhor contextualizar este estudo, traremos na primeira seção um breve histórico da formação em Psicologia no Brasil, apontando a visão de homem que acreditamos ser importante para nortear tal formação, além da contextualização de como se dá a formação em Psicologia no estado de Rondônia. Levantaremos ainda alguns apontamentos sobre as políticas educacionais do Ensino Superior no Brasil.

Na seção dois, apresentamos uma descrição da metodologia adotada para coleta e análise dos dados, bem como uma caracterização do local e dos participantes deste estudo.

Na seção três, trazemos a análise da formação em Psicologia na percepção dos participantes desta pesquisa, estabelecendo um diálogo entre as fala dos formandos e as dos autores que nos auxiliaram a compreender a formação em Psicologia na perspectiva crítica.

Na última seção, apresentamos a síntese dos dados obtidos com essa pesquisa e tecemos considerações finais acerca da formação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia.

1 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Discutiremos a formação do Psicólogo para uma melhor compreensão do nosso estudo através de quatro tópicos que julgamos importantes. Num primeiro momento uma contextualização histórica da Psicologia como profissão e, conseqüentemente, seu processo de formação profissional no Brasil. Posteriormente traremos alguns apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural com base na produção de pesquisadores brasileiros, opção teórica para embasar nossa pesquisa. Abordaremos ainda, alguns pontos de destaque sobre as Políticas Educacionais para a formação em Psicologia no Brasil evidenciando a influência sofrida pelas políticas econômicas. E por fim, traremos alguns dados significativos da formação em Psicologia no Estado de Rondônia, em especial na Universidade Federal de Rondônia, campo desta pesquisa.

1.1 Formação em Psicologia no Brasil: breve inserção histórica

Pensar na formação em Psicologia no Brasil nos remete a todo um processo de construção histórica que seria impossível ser recontado neste trabalho devido a sua longa e densa trajetória. No entanto, nos propomos a evidenciar alguns pontos de destaque no decorrer desta história a fim de melhor contextualizar o presente estudo, mas principalmente porque nos permitirá compreender melhor o processo de formação em Psicologia nos dias atuais.

Inicialmente, começo do século XIX, temos registros de que a Psicologia surge como disciplinas de outros cursos. Este período Pereira e Pereira Neto (2003) denominam como pré-profissional, uma vez que a Psicologia ainda não era prática definida ou regulamentada. É na implantação das escolas normalistas, na segunda metade do século XIX, que se percebe a grande inserção da Psicologia como disciplina nos cursos de formação, passando a ser obrigatória na Escola Normal de São Paulo (LISBOA; BARBOSA, 2009). Penna (1992)¹ citado por Lisboa e Barbosa (2009) afirma que foi no Pedagogium, Escola Normal e Instituto de Educação que de fato se iniciou, de modo sistemático, o ensino de Psicologia no Brasil. No entanto, a efetiva inserção da Psicologia no Ensino Superior se dá com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, quando ela passa a ser obrigatória nos três anos

¹ PENNA, A.G. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

dos Cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, além de fazer parte da grade curricular de todos os cursos de licenciatura.

No final da década de 40 e início da década de 50, começaram a funcionar alguns cursos de especialização na área de Psicologia. Pereira e Pereira Neto (2003) afirmam que este período foi fundamental para a regulamentação da profissão. Os autores argumentam que foi a partir da formação dos especialistas em Psicologia que se iniciou formalmente o exercício dessa profissão. Com isso, “[...] a profissão legitimou-se academicamente para lutar pelo domínio de segmentos importantes no mercado de trabalho.” (p. 23).

Baptista (2010) faz uma reconstituição histórica do processo de regulamentação da profissão de psicólogo analisando o período que compreende do final da década de 40, quando segundo a autora os profissionais brasileiros começaram a se manifestar sobre a questão e quando foram organizados os primeiros cursos de especialização, até a década de 70, quando os principais atos regulatórios já haviam sido aprovados e os conselhos de classe instalados.

De acordo com Bernardes (2004)² citado por Baptista (2010, p. 172) “[...] o início da industrialização na década de 30 e o crescente processo de urbanização demandaram práticas psicológicas não só para favorecer a organização do trabalho, mas também para atuar nas escolas e clínicas infantis, principalmente.” A meta “[...] era possibilitar a construção de um homem novo, para um país novo, e a fundamentação dessa meta era buscada no positivismo e no tecnicismo[...]”.

Vale destacar que o primeiro anteprojeto de lei sobre a formação em Psicologia e a regulamentação da profissão do psicologista apresentado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), foi organizado por profissionais do Rio de Janeiro filiados à Associação Brasileira de Psicotécnica com o título: *O problema da regulamentação da profissão de psicologista – anteprojeto de lei apresentado ao Ministério da Educação pela Associação Brasileira de Psicotécnica*. No memorial que acompanhava o anteprojeto argumentava-se que a regulamentação da Psicologia era imprescindível devido às necessidades sociais que demandavam a aplicação da Psicologia principalmente em três ramos, a saber: psicotécnica escolar, psicotécnica do trabalho e Psicologia clínica. Para atender a tais demandas, “[...] os profissionais exerceriam as atividades de orientadores educacionais, psicologistas escolares,

² BERNARDES, J. S. *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP: 2004.

professores para anormais e desajustados, selecionadores de pessoal, conselheiros de formação profissional, técnicos em psicodiagnóstico e em ajustamento psicológico.” (BAPTISTA, 2010, p. 175). Percebe-se aqui claramente que a Psicologia surge com o intuito clínico, mas, principalmente, psicometrista.

A autora nos traz toda uma trajetória de apresentação de anteprojetos e projetos que perdurou quase uma década até a sua aprovação final em 1962. Neste percurso o grande entrave se dava primordialmente em como se daria esta formação, qual seria a faculdade responsável por tal formação, quanto tempo duraria, as quais títulos teriam direito os graduados. Vemos então que no Brasil, após muitos anos de atuação psicológica de profissionais em vários setores, trava-se a discussão para a regulamentação do exercício profissional e, conseqüentemente, a regularização de uma formação regular. Assim, para se regulamentar a profissão foi necessário inicialmente discutir e regulamentar sua formação.

Outro aspecto destacado nesta luta é o embate com a classe dos médicos que defendiam a prática da psicoterapia e do exercício clínico como exclusivos do profissional de medicina. Visto à grande força que a classe exercia, e exerce até hoje, este fator dificultou a aprovação do projeto de lei.

Baptista (2010) faz menção ao projeto de lei nº 3825 B no qual a formação do psicologista é prevista em seis anos. As duas primeiras séries do bacharelado seriam “[...] compostas por estudos comuns e a terceira seria dividida em três áreas: Psicologia aplicada ao trabalho, Psicologia clínica e Psicologia aplicada à escola.” (p. 184). Aqui temos áreas similares às apresentadas no anteprojeto anteriormente citado. Estas são as três áreas de atuação consideradas como tradicionais, que, conforme pudemos constatar, foram claramente definidas desde as discussões iniciais da regulamentação da profissão. Neste mesmo documento defendia-se a idéia de que “[...] para a obtenção da licença em Psicologia clínica, o aluno deveria comprovar ter concluído análise pessoal a cargo de profissional credenciado pela Sociedade Internacional de Psicanálise.” (p. 184). Demonstrando aqui a prevalência teórica que possivelmente nortearia esta formação.

Faz ainda um paralelo entre a discussão da regulamentação da profissão do psicologista e as mudanças pelas quais passava a realidade brasileira. Mudanças estas que interferiram no direcionamento da Psicologia no Brasil. A autora destaca o desenvolvimento econômico a partir de meados da década de 50 com o governo de Juscelino Kubitschek, o golpe de 64, o milagre econômico e a entrada da lógica neoliberal. Tudo isto criou novas necessidades e conseqüentemente exigiu novas aplicações da Psicologia.

Mancebo (1999)³ citado por Baptista (2010) afirma ser a introdução do que ele denomina “[...] cultura psicológica, com uma perspectiva individualista e intimista, que confirma o ideal da lógica liberal capitalista apregoando a liberdade de escolha e de oportunidades iguais para todos [...]” (p. 185). A autora defende que “[...] é essa cultura que estimula a regulamentação e a criação dos primeiros cursos de formação, além de contribuir com teorias, técnicas e modelos de intervenção para a manutenção da sociedade psicologizada.” (p. 185-186).

Esse movimento é denominado por Coimbra (1999)⁴, também citado por Baptista (2010, p. 186), como “[...] psicologização da vida social e política”, “[...] com ênfase na atividade clínica curativa decorrente de uma perspectiva que via inicialmente crianças com problemas, carentes, com dificuldades, e que eram, posteriormente consideradas desadaptadas, difíceis [...]”. Aos olhos da autora, a prevenção parecia não ser uma tarefa importante da Psicologia.

Além de reafirmar a posição das autoras acima mencionadas, Bernardes (2004) acrescenta que tal perspectiva justifica as desigualdades sociais a partir do próprio indivíduo, considerado livre, autônomo, consciente de si, independente e, em consequência, responsável, assim como sua família, pelos seus desajustamentos. O autor considera que as demandas sociais e políticas são transformadas em demandas psicológicas. E é neste contexto que as discussões sobre a regulamentação da profissão atingem seu ápice. O indivíduo desajustado deveria se enquadrar aos padrões vigentes e cabia à Psicologia auxiliar nesta tarefa com a contribuição da Psicanálise.

O tecnicismo também tinha grande força neste momento. Era necessário preparar, treinar e a Psicologia também apresentava subsídios importantes através do Behaviorismo e das teorias aplicadas às empresas. Uma política de repetição também a fim de manter os padrões almejados pela elite dominante. Bock (2003, p. 18-19) enfatiza que “[...] a Psicologia esteve comprometida com os interesses das elites brasileiras, ora para o controle, ora para higienizar e ora para diferenciar e categorizar”.

Alguns meses após a aprovação da lei 4119 de agosto de 1962, que regulamenta a

³ MANCEBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. (Orgs), *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ. 1999. pp. 93-120.

⁴ COIMBRA, C.M.B. (1999) Práticas “psi” no Brasil do “milagre” algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. (Orgs), *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ. 1999. pp. 75-95.

profissão do psicólogo, foi aprovado, em 17/12/1962, o Parecer nº 403⁵ que trata do currículo mínimo e da duração do curso de Psicologia. Baptista (2010) traz o posicionamento de Jacó-Vilela (1999)⁶ para quem parece haver um “caráter científico” nessa proposta de currículo. Segundo ela, “[...] tinha como fundamento o positivismo evidenciado na diferenciação entre a formação básica (bacharelado teórico) e a aplicada (formação técnica do psicólogo)” (p.187), ressaltando que a inclusão no currículo do behaviorismo, da psicanálise e da Psicologia experimental provocaria uma “psicologização da vida social e política”. Bernardes (2004, p. 100) endossa afirmando que “[...] a formação se orienta para um profissional com uma concepção tecnicista e fragmentada de seu saber, especializada em torno de uma lógica individualista, de uma relação dual, asséptica, ahistórica, centrada em seu consultório”.

Assim, o processo de profissionalização se concretiza com a regulamentação da profissão em 1962 e a criação do código de ética em 1975 (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). Ainda neste período, não podemos deixar de mencionar o primeiro grande crescimento em termos de institucionalização e oferta do curso de Psicologia que se deu a partir da privatização do ensino, após a reforma universitária em 1968 (LISBOA; BARBOSA, 2009). Alguns estudiosos apontam o trabalho de Silvia L. Mello publicado nesta mesma época, 1975, como o ponto de partida no qual a formação passa a ser definitivamente objeto de estudo de grande interesse (FRANCISCO; BASTOS, 2005; PIRES, 2008).

Bernardes (2003), em um estudo sobre os documentos de domínio público produzidos no decorrer desta trajetória, evidencia que a década de 1980 teve um grande salto nas publicações sobre formação nas principais revistas de Psicologia. Evidencia-se aqui a preocupação não só em formar profissionais, mas principalmente em como se está formando esses profissionais.

Neste período, Pereira e Pereira Neto (2003) assinalam a evidência da Psicologia clínica visto que naquele momento “[...] *deitar no divã* significava sinal de *status* social [...]” (p. 25, grifos do autor). E foi a partir dessa massificação e prevalência de interesse desses profissionais pela área clínica em detrimento das demais, sendo elas educação e trabalho, que houve uma mobilização a fim de realizar um primeiro delineamento da profissão e da

⁵ O Parecer nº 403 foi elaborado pelas Comissões de Ensino Superior e de Legislação e Normas do Conselho Federal de Educação. O currículo mínimo para Psicologia fica em vigor a fim de regulamentar e direcionar a formação em Psicologia nas Instituições de Ensino Superior no Brasil até a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2004.

⁶ JACÓ-VILELA, A. M. Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 4(8), p. 79-91, 1999.

formação do Psicólogo no país. Este diagnóstico foi encabeçado pelo Conselho Federal de Psicologia havendo uma grande contribuição por parte dos profissionais da época em gerar esses dados e informações. Este trabalho resultou no livro *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*⁷ (LISBOA; BARBOSA, 2009; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Neste livro, Botomé (1988) resgata a trajetória desse movimento onde a formação passa a ser intensamente estudada e faz alguns apontamentos importantes. Até aquele momento podia-se ver claramente uma limitação na percepção das possibilidades de atuação do psicólogo, visto quase como sinônimo de psicoterapeuta; concluía-se que as deficiências do processo de formação fortaleciam ou direcionavam os alunos para papéis, conhecimentos e tecnologias mais tradicionais e mais difundidos em relação à atuação do psicólogo; além de registrar o pouco alcance social na ação dos psicólogos com ênfase no trabalho isolado ou em pequenos grupos, com predomínio do modelo médico.

A respeito das atribuições do psicólogo e da sua identidade profissional, Souza (2000, p. 121-122) nos propõe uma reflexão importante. A autora afirma que

O papel que tradicionalmente define o psicólogo, a saber, um profissional que transita pela subjetividade e propõe interpretações aos sentimentos e às ações dos indivíduos, aprisiona-o nesse lugar. Impede-o, muitas vezes, de acreditar na própria capacidade de observação e reflexão a respeito de um sujeito real, ou o que é pior, faz com que acredite que ao considerar o sujeito real, esteja ultrapassando os limites da dimensão psicológica e perdendo, portanto, a identidade profissional, deixando de ser psicólogo.

É importante mencionar, assim como o fazem Francisco e Bastos (2005), que muitas transformações já ocorreram em relação a este quadro, que mostra os psicólogos buscando consolidar uma atuação não mais restrita às atividades de mensuração de características psicológicas e intervenção perante problemas de ajustamento dos indivíduos. Pode-se perceber essas mudanças nas áreas conhecidas como clássicas: clínica, escolar e organizacional; além da grande inserção do profissional de Psicologia em trabalhos sociais.

Para melhor compreender estas manifestações que visam mudar o rumo e as atuações profissionais do psicólogo vale lembrar o contexto histórico vivido no Brasil na década de 80. Como reação a toda repressão vivida até o momento surgem várias manifestações, em especial as manifestações estudantis e Movimento das Diretas Já!

Nesta década, como relembra Bock (2000), os psicólogos vão se inserindo nas lutas da sociedade civil através das entidades representativas, quais sejam: sindicatos, conselhos

⁷ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP) *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

regionais, federação e CFP. Essas lutas tinham como objetivo melhorias nas condições de trabalho, de saúde e Educação para a população. A autora salienta ainda, que o conceito de fenômenos psicológicos passa a ser reformulado através da inclusão de aspectos sociais em sua constituição e a prática busca formular-se a partir da realidade concreta brasileira. “Um modelo mais crítico de atuação acompanhado de uma visão centrada na saúde parece vir substituindo o modelo médico de intervenção.” (p. 26). Estas mudanças ocorreram devido ao avanço da organização civil em prol de melhores condições de vida para a população, além da inserção dos psicólogos em serviços públicos de atendimento à saúde e à Educação. A Psicologia neste momento não é mais restrita à elite passando a ser mais acessível às classes mais populares.

Bock (1997) destaca ainda as mudanças vividas em nossa sociedade nas décadas de 1970 e 1980, colocando novas possibilidades teóricas para os psicólogos, em especial àqueles que se deparavam com uma demanda social nos órgãos públicos, completamente diferente daquelas para as quais foram preparados quando em processo de formação profissional. Brasileiro e Souza (2010) também mencionam estas mudanças que foram discutidas por Botomé (1988) que identificou esta mudança de foco da Psicologia sobre seu objeto de estudo como um olhar crítico advindo, segundo ele, de pensamento crítico sociológico à compreensão do pensamento psicológico, além das discussões introduzidas na Psicologia a partir do Movimento Institucionalista e da Psicologia Institucional.

Na década de 1990 há uma mobilização das entidades profissionais a fim de provocar mudanças relativas à formação (LISBOA; BARBOSA, 2009). Resultado disto foi a Carta de Serra Negra que passa a ser documento importante e norteador sobre a formação profissional (BERNARDES, 2003). Este documento foi elaborado a partir das discussões intensas entre o Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais e representantes de 98 das 103 Agências Formadoras do país. Neste documento foram apontados em síntese, os princípios norteadores para a formação acadêmica em Psicologia, são eles:

- 1) Desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) Desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) Desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) Desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) Desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a

realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;

6) Desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;

7) Desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação. (CFP, [1992]).

As discussões nos Plenários do Conselho Federal prosseguiram e surge, então, a necessidade de dar seguimento ao projeto iniciado com a pesquisa na década de 1980, que resultou na publicação do livro do Conselho Federal de Psicologia mencionado anteriormente, passando, então, para a etapa seguinte que compreenderia um estudo sobre a demanda social do psicólogo. Como resultado disto foi publicado, em 1992, o livro *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*, revisado e ampliado em 2005 com os objetivos de

[...] incrementar a produção científica acerca desta temática, oferecer aos profissionais um perfil da evolução da nossa identidade profissional segundo campos de atuação, fornecer subsídios para uma ampla discussão sobre a formação acadêmica do psicólogo às agências formadoras, de tal forma a permitirem, caso se faça necessário seu redimensionamento e contextualização. (CFP, 2005, p. 11).

O livro constitui-se de duas partes: na primeira encontra-se uma análise de currículos vigentes em Agências Formadoras de diferentes regiões do país e reflexões sobre o levantamento bibliográfico, buscando articulá-los com a análise curricular realizada, objetivando trazer à tona questionamentos acerca da direção ora predominante nos cursos de Psicologia, sua adequação ao Mercado de Trabalho e suas possíveis mudanças. A segunda parte apresenta a síntese das análises realizadas pelos especialistas e uma síntese geral, em que não só se aponta para a direção atual do fazer psicológico, mas também se levantam questões relacionadas às práticas e aquelas que se afiguram como emergentes.

Em 1994, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do Ministério da Educação elaboraram um documento intitulado “A formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos”. O documento destaca a necessidade de uma formação mais pluralista e que prepare profissionais para atuar no mercado de trabalho como se apresenta no momento em áreas emergentes e/ou mais tradicionais. (GUZZO, 2008)

Outro acontecimento importante que endossa essa preocupação com uma melhor formação do profissional de Psicologia, foi a criação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), em 1998, como resultado do Fórum Nacional de Formação que aconteceu

na cidade de Ribeirão Preto no ano de 1997. Trata-se de uma entidade de âmbito nacional, cuja natureza institucional está voltada para a reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil, buscando adequar a formação em Psicologia à realidade social do Brasil, à ética e ao exercício da cidadania. A ABEP tem como objetivos principais:

- a) Cooperar com o desenvolvimento do ensino da Psicologia, coordenando informações e coligindo dados sobre o mercado de trabalho, sobre experiências educacionais de formação em Psicologia, sobre aplicações do conhecimento da Psicologia que possam auxiliar na solução de problemas nacionais e outras informações necessárias e importantes para a qualificação dos cursos de formação em Psicologia;
- b) Articular as ações relativas à formação em Psicologia, promovendo o intercâmbio com entidades governamentais e não governamentais, com os profissionais e com os estudantes de Psicologia do país e do exterior;
- c) Promover integração ou colaborar com outras entidades interessadas nos programas de ensino de Psicologia, podendo filiar-se a organismos internacionais que tenham objetivos conexos ou similares;
- d) Celebrar convênios, acordos, contratos ou ajustes com entidades públicas ou privadas, nacionais ou não, para a realização de seus objetivos. (ABEP, 1998, p.1).

Neste mesmo período há outro crescimento em termos de implantação de novos cursos. Em relação a isto vale referenciar mais uma vez Lisboa e Barbosa (2009), que se propuseram a caracterizar os cursos de graduação em Psicologia do Brasil através da análise de dados do Cadastro das Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC). Os dados foram coletados entre setembro e novembro de 2007. No entanto, foram incluídos na análise cinco cursos que estavam programados para funcionar no ano de 2008. Identificaram com este trabalho, a existência de 396 cursos de Psicologia implantados em todo o Brasil, estando a maior parte concentrada na Região Sudeste (193) e a menor quantidade na Região Norte (27).

Os autores ressaltam três ápices no crescimento do número de cursos. O primeiro, na década de 1970, estaria relacionado à Reforma Universitária de 1968, com destaque para o ano de 1972. O segundo momento se deu na década de 90, ressaltando-se o ano de 1997, devido a uma relação com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. E por fim, o crescimento da primeira década do século XXI, ano de 2006, onde os autores relacionam a diversos fatores, inclusive à promulgação da LDB anteriormente citada. Vale destacar que 203 dos 396 cursos foram implantados no período entre 2001 e 2007. Tornaremos a falar adiante sobre este último momento, uma vez que a história da formação em Psicologia em Rondônia tem um grande marco neste mesmo período.

Necessário se faz refletir neste momento no crescimento desordenado desses cursos

que resultaram em grandes dificuldades por parte dos órgãos responsáveis em fiscalizar a fim de garantir uma formação de qualidade. Na tentativa de se facilitar esse processo coube ao Ministério da Educação a implantação de novas diretrizes curriculares em 2004, visando uma padronização dos cursos. Uma das preocupações manifestadas através da resolução nº 8 de maio de 2004, foi a de garantir uma melhor formação nas demais áreas da Psicologia além da clínica, e de propiciar uma maior interação entre teoria e prática desde o início da formação através dos estágios básicos, e não apenas no último ano, através do estágio profissional como na maioria dos cursos vigentes.

Ressalta-se que no final dos anos 1970 e 1980 muitas áreas do conhecimento refizeram seus currículos de formação no Brasil, o que não foi o caso da Psicologia, que só em 2004 conseguiu sua aprovação após várias reuniões, campanhas e movimentos liderados pelo CFP (WITTER; FERREIRA, 2005). Marinho-Araujo (2007, p. 18) acredita que as Diretrizes Curriculares são um avanço em relação ao Currículo Mínimo, uma vez que “[...] orientam a construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais na formação inicial do psicólogo”. Retomaremos esta discussão na seção sobre as Políticas Educacionais para a formação em Psicologia.

Autores como Francisco e Bastos (2005) fazem uma crítica em relação à tentativa de melhoria dos cursos apenas através de mudanças de carga horária e/ou de disciplinas na grade curricular de um curso de Psicologia. Apontam estas ações como importantes, mas superficiais. Colocam-nos a necessidade de integrar os movimentos de inovação na prática e nos processos de formação em Psicologia às tendências dominantes em outras ciências sociocomportamentais aplicadas. Referem-se aos seguintes vetores:

- a. A necessária integração do trabalho do psicólogo com o de outros profissionais ao lidar com problemas concretos, aliada à conseqüente demanda por habilidades de trabalho em equipes multiprofissionais;
- b. A necessidade de o profissional “ir ao encontro dos problemas e fenômenos” viabilizando, através de centros de prestação de serviços, uma atuação preventiva ou de capacitação dos indivíduos e grupos para lidarem com as dificuldades;
- c. O intensivo acúmulo de conhecimentos gerados não só pela Psicologia como também pelas ciências próximas, impondo a necessidade de contínuo aperfeiçoamento, como estratégia para minimizar os processos de obsolescência profissional e;
- d. A própria dinâmica sociocultural, alterando valores, expectativas, modos de vida, contextos de trabalhos, padrões de relações inter e intragrupos e a demanda de gerar novas estratégias de como lidar com novos problemas e com velhos problemas em novos contextos. (p. 75).

Com isto, os autores nos fazem refletir sobre a necessidade de integração entre a

geração de conhecimento, o processo de formação e o exercício prático da profissão. Questionam ainda se esta desarticulação não poderia ser o grande entrave do avanço da profissão apontado nas pesquisas.

Nesse sentido Mello (1997, p. 441-442)⁸, em 1975, já manifestava sua preocupação com essa cisão entre os diversos conhecimentos teóricos e entre teoria e prática, afirmando que

O grande problema que os estudantes enfrentam é o fracionamento do conhecimento recebido durante o curso. Embora ele corresponda a uma característica da própria ciência psicológica, que ainda não se definiu como uma ciência unitária, as múltiplas disciplinas com diferentes “conceituações básicas” da Psicologia ou “técnicas psicológicas” que formam parte do currículo não estão integradas de modo a oferecer ao estudante nem sequer uma longínqua aparência com o conhecimento da “natureza humana” que veio procurar no curso.

Temos assim, profissionais que dependem de um conhecimento derivado da experiência, na sua relação direta com o cotidiano e com seu cliente e seu contexto de trabalho. Passam então, a confiar cada vez mais na sua própria experiência buscando menos o conhecimento produzido no âmbito das universidades. Constrói-se assim sua prática na base do ensaio e erro ou transformando-a em experiência repetitiva e ritualista. Daí talvez a grande dificuldade enfrentada pelos profissionais ao adentrarem o mercado de trabalho e se depararem com situações divergentes das vividas durante a formação, por não terem sido preparados para aplicar o conhecimento científico e muito menos produzir novos conhecimentos a partir de novos problemas. Por isto, autores como Edwards (1987)⁹, citado por Francisco e Bastos (2005, p. 81) consideram compatíveis os “[...] papéis de cientista e profissional [...]”, enfatizando, contudo, a necessidade de uma formação acadêmica centrada no “[...] processo de soluções de problemas [...]”. Isto é, ao se deparar com uma nova situação, com um problema, buscar “[...] soluções através da identificação de variáveis que contribuem para este problema é algo que aproxima a atividade de pesquisa do tecnólogo”. Estaríamos retornando aqui a um dos princípios da Carta de Serra Negra que fala da importância da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para uma formação adequada.

⁸ Embora a obra consultada tenha sido publicada em 1997, a própria autora esclarece que o texto foi reproduzido de Psicologia 1, nº1, 1975, p. 15-20.

⁹ EDWARDS, R. Implementing the scientist-practitioner model: The school psychologist as data-based problem-solver. *Professional School Psychology*, 2, 155-161, 1987.

Ao revermos a forma como as discussões que envolveram a prática profissional do psicólogo e consequentemente sua formação, constatamos primeiro movimentos envolvendo a prática do psicólogo e suas diversas áreas de atuação, para depois presenciarmos de forma mais concreta discussões que pudessem envolver também mudanças significativas na formação profissional a fim de atender as necessidades já apresentadas. Brasileiro e Souza (2010) apontam com clareza a importância destes movimentos afirmando que a prática não antecede a formação, mas reconhecem que foram “[...] os movimentos sociais e políticos vigentes, as questões postas socialmente pelo momento político, histórico e social da profissão [que] passaram a questionar a atuação e a formação profissional, exigindo novas respostas e enfrentamentos para a profissão no Brasil” (p. 108). Colocamos novamente não só o homem, mas também a Psicologia como construída social e historicamente.

1.2 Por uma Psicologia Crítica para a formação: um olhar sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural fundada por Vigotski e seus colaboradores Leontiev e Luria, dentre outros, tem como base o pensamento marxista, isto é, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético. O pressuposto fundamental é de que o homem é um ser histórico e cultural que não nasce humano, mas torna-se humano.

Compreender este processo de humanização do homem é o ponto central. E para tal, contrapõe-se às teorias predominantes que justificam o desenvolvimento humano como um fenômeno natural, por acreditarem que trata-se de um processo que é derivado da relação do homem com a natureza de forma ativa e transformadora bem como as relações sociais que estabelece para atingir este fim.

Defender a idéia de que o desenvolvimento não se resume a um fenômeno natural não significa negar o aspecto biológico do ser humano. A este fator biológico, bem como sua relação concreta e material com a natureza, atribui-se a objetividade humana. Neste sentido faz-se necessário igualar o homem ao animal para depois diferenciá-lo.

O homem, assim como o animal, buscará sua sobrevivência extraindo-a da natureza. No entanto, em vários aspectos o homem vai além da utilização da natureza para subsistência, sua relação com a natureza é de transformação. O homem garante sua sobrevivência, transforma a natureza e a si próprio (CAMBAÚVA; SILVA, 2009).

Neste entendimento, temos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural pautada no

materialismo histórico e dialético, de que “[...] no homem o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico [...]”, mas não o anula (TULESKI, 2008, p. 120).

Para Leontiev a dimensão biológica é indispensável. O autor, segundo Meira (2007, p. 45), a considerava como

[...] uma primeira condição para que um indivíduo se coloque como um “candidato” à humanidade, já que esta só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem.

A autora complementa esta idéia a partir de Vigotski, afirmando que no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante perdendo espaço para a cultura à medida que o indivíduo intensifica suas relações com o mundo (MEIRA, 2007). Tuleski (2009, p. 44), também se referindo ao pensamento de Vigotski, vai além ao afirmar que “[...] a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a História, por sua vez, determina quais serão elas”.

Tanto o homem como o animal atuam sobre a natureza em busca de satisfazer suas necessidades básicas, no entanto, a atividade do animal é passiva e menos elaborada. O homem desenvolve instrumentos para mediar sua relação com a natureza caracterizando esta atividade como trabalho, uma produção. A capacidade que o homem desenvolve de antecipar e planejar suas ações em nível de pensamento só é possível através do desenvolvimento da linguagem. É a linguagem que possibilitará ao homem atribuir signos e significados, possibilitando-o assim de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como pensamento, ideias, memória dentre outros.

Tuleski (2008) faz outra consideração importante que vem acentuar a diferença entre o homem e o animal, ao registrar que o homem não só produz conhecimentos, mas os armazena e os transmite a outras gerações por intermédio da linguagem. Este conhecimento produzido na relação de trabalho do homem com a natureza é contínuo, isto é, cada nova situação vivenciada agrega-se a situações anteriores e são passadas de geração em geração. Isto é de fundamental importância uma vez que a história só se torna possível à medida que o homem é capaz de dar a ela continuidade, não tendo a necessidade de recomeçar.

A partir dos estudos de Vigotski, Tuleski (2008) salienta a importância da linguagem, vista como sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais que são responsáveis pelo controle do próprio comportamento.

E é nesta possibilidade de atribuir significado através da linguagem e de acumular conhecimentos e transmiti-los que o homem sai da posição de ser exclusivamente biológico como os outros animais e passa a ser humano constituído histórica e culturalmente.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski propõe uma visão de homem e de desenvolvimento humano que supere as vertentes subjetivistas e as vertentes objetivistas. “O subjetivismo por analisar os fenômenos psicológicos como criações subjetivas e independentes do homem e o objetivismo como mero reflexo do mundo exterior.” (MEIRA, 2007, p. 42).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a relação do homem com a atividade e o trabalho é caracterizada como uma forma de objetivação. É uma relação concreta, material e objetiva com a natureza. Conforme já apontamos anteriormente, o homem diferente de outros animais é capaz de antecipar sua ação através da consciência. Sartoro (2011, p. 44) salienta, a partir de uma leitura de Vigotski, que “[...] todo processo de objetivação humana resulta em novos conhecimentos, tanto na realidade exterior, como da sua própria individualidade e de novas habilidades”.

Sendo assim, toda atividade humana não se dá sem sua relação com a consciência. Por consciência Cambaúva e Silva (2009, p. 21) definem, baseadas no conceito de Leontiev, como “[...] a atividade pela qual o homem compreende o mundo e sua própria existência”. Sartoro (2011, p. 44) complementa afirmando ser o “[...] resultado da apropriação pelos indivíduos das objetivações historicamente criadas pelo gênero humano”.

Baseada em Vigotski, Meira (2003) argumenta que o desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Sendo assim, os processos humanos se realizam inicialmente no social como processos interpessoais e interpsicológicos, e à medida que o indivíduo interioriza esses elementos culturais, ele se apropria e os transforma em instrumentos de pensamento e ação, tornando-se individuais, ou seja, processos intrapessoais e intrapsicológicos. A autora traz ainda o pensamento de Leontiev para reforçar essa idéia, afirmando que o psiquismo é determinado pelas relações reais dos homens com o mundo e suas condições objetivas de vida. A individualidade e a subjetividade estarão sempre ligadas à objetividade e ao social (MEIRA, 2003).

Desta forma, objetividade e subjetividade não se opõem nem se anulam, mas se constituem numa relação dialética. E é através do pensamento dialético que surge a possibilidade da superação da dicotomia objetividade/subjetividade, mente/corpo tão presente ainda nas teorias psicológicas (BOCK, 2009).

Em suma, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural,

O desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis. (MEIRA, 2007, p. 41).

Sartoro (2011, p. 54) esclarece que “[...] os indivíduos a fim de objetivarem-se social e historicamente, precisam apropriar-se do patrimônio material e não material humano. Essa dinâmica exprime, por seu turno, características de um processo educativo”. Assim, a escolarização passar a ser uma importante mediação para o processo de humanização, mas não a única forma de apropriação do conhecimento acumulado historicamente.

Para uma melhor compreensão é de fundamental importância nos remetermos à Demerval Saviani e a expressão pedagogia histórico-crítica por ele definida. O autor divide as teorias educacionais em três grupos: liberal, crítico-reprodutivista e histórico-crítica.

Enquanto a concepção liberal advogou a autonomia da educação em relação à sociedade e colocou-a como um elemento de correção das distorções sociais e os crítico-reprodutivistas denunciaram-na como um instrumento de reprodução desta sociedade; a concepção histórico-crítica supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade e defende a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social. (MEIRA, 2007, p. 27).

Saviani (2003) esclarece que em lugar do homem se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza às suas necessidades transformando-a. Isto se dará através do trabalho, este compreendido como ação intencional adequada a finalidades. Assim, o homem necessita extrair da natureza de forma ativa e intencional, os meios de sua subsistência. Com esse processo de transformação ele cria um mundo humano. E à educação cabe identificar os elementos que precisam ser assimilados pelos indivíduos e descobrir as formas mais adequadas para tal. Reforça ainda que cabe às instituições de ensino o papel da socialização do saber elaborado e sistematizado.

Rossler (2007, p. 96) endossa que é tarefa da educação “[...] transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização [...]”, isto é, “[...] socializar aos indivíduos toda a riqueza que compõe o gênero humano, em cada momento histórico, resultante do trabalho das gerações pregressas”.

Vale ainda trazer o pensamento de Leontiev (1978)¹⁰ citado por Meira (2007) ao afirmar que “[...] o mundo como produto da atividade transformadora do homem não é dado imediatamente ao indivíduo. Ele se apresenta a cada indivíduo como “um problema a resolver” (p. 56). E que para tal são necessárias ferramentas teóricos-intelectuais que poderão ser adquiridas através da educação formal.

Um dos objetivos cruciais de Vigotski era superar a “velha Psicologia” com uma “nova Psicologia” capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente, entre objetivo e subjetivo. Tuleski (2008, 2009) argumenta que para Vigotski, era indispensável a criação de uma Psicologia Geral que unificasse os conhecimentos particulares e específicos das diversas áreas relativas à Psicologia.

Esta “nova Psicologia” deveria tratar a relação homem-natureza, numa perspectiva histórica, considerando o homem como produto e produtor de si mesmo e da própria natureza. Conforme justifica Tuleski (2009, p. 49), “[...] as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova Psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única.”.

Para melhor compreender esta idéia vale mencionar que esta “velha Psicologia” estaria a serviço das relações burguesas, explicando o homem burguês, seus sentimentos, seu funcionamento mental e sua ação no mundo. Superar esta Psicologia seria, também, a tentativa de superação das relações burguesas na sociedade (TULESKI, 2009). Sendo assim, a autora esclarece pautada em Vigotski, que a única maneira de construir esta nova Psicologia seria atá-la à realidade objetiva, não de forma descritiva como na Psicologia empírica, mas através da análise das relações existentes entre os fenômenos e a realidade. Realidade esta compreendida de forma subjetiva, mas como resultado de processos em si objetivos.

Meira (2007) esclarece que para compreender a concepção de história em Marx é necessário entender que o fator determinante das formas de organização social é o modo pelo qual se realiza a produção material de uma dada sociedade. A partir de Marx, a autora faz uma explanação do modo de produção capitalista, no qual o principal meio de produção é o próprio capital e que “[...] a reprodução do capital implica na manutenção das condições capitalistas de produção, já que não apenas é preciso gerar o dinheiro, mas reproduzir as relações de propriedade privada que engendram todo o processo.” (p. 30). Sendo assim, para se manter, o capitalismo precisa gerar ao mesmo tempo riqueza e miséria, precisa ter

¹⁰ LEONTIEV, A. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

claramente a divisão das classes e a hierarquia entre elas.

Esta reflexão é importante uma vez que a educação sofre influências diretas do modo de produção. Embora até o presente momento tenha-se apontado a importância da socialização destes bens culturais para o intuito da humanização, não podemos deixar de mencionar que em muitas situações esta socialização pode servir única e exclusivamente para garantir a reprodução e manutenção do próprio sistema social vigente. Uma vez que educação e trabalho submetem-se à lógica da acumulação de capital ditadas pelo capitalismo (ROSSLER, 2007). Sendo assim, o indivíduo ao mesmo tempo que produz acreditando estar se tornando cada vez mais livre, aliena-se ao modo de produção que gera uma riqueza que poucos terão acesso.

Barroco (2009) vai além ao afirmar de forma enfática que

A Psicologia que se volta à educação, em tempos de ‘privatização da psique’, só consegue explicar o comportamento do homem contemporâneo se o puser em relação intrínseca com os alicerces que sustentam esta sociedade como tal, que convive com o grande avanço da ciência e da tecnologia e da produção industrial. Mas, também, trata-se de uma sociedade em que, contraditoriamente, requisita um dado tipo de desenvolvimento cognitivo, físico e sócio-emocional, e que, ao mesmo tempo, limita a possibilidade da sua realização para grande parte da população. (p. 111).

Vigotski, diferente de outros autores, argumenta que a aprendizagem antecede e é imprescindível ao desenvolvimento. Defende a tese de que a aprendizagem devidamente organizada resultará em desenvolvimento mental colocando em movimento vários processos de desenvolvimento (MEIRA, 2007).

Meira esclarece que Vigotski distingue dois níveis de desenvolvimento, quais sejam: nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo ou proximal. Nível de desenvolvimento atual compreende aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho sem a ajuda de outros. Enquanto aquilo que o indivíduo é capaz de realizar com a ajuda de outros mais experientes, Vigotski denominou de zona de desenvolvimento próximo. Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento do ser humano é de extrema importância considerarmos os dois níveis acima descritos (MEIRA, 2007).

Tuleski (2008) discute que cada processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-o em novo tipo de desenvolvimento. Não numa relação linear, mas mantendo uma conexão entre o processo que antecede e aquele que lhe sucede.

O professor passa a ter um papel importante neste desenvolvimento, cabendo a ele

[...] a transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e,

consequentemente, contribuir para uma prática social que produza a superação da sociedade alienada, ou seja, da sociedade capitalista. (FACCI, 2009, p. 88).

Facci (2009) discute que para Vigotski é importante o professor dominar o objeto que leciona, isto é, o professor precisa ser um profissional cientificamente instruído e munir-se de conhecimentos baseados na ciência como instrumento para sua relação no processo educativo. No entanto, esta transmissão sistematizada de conhecimentos científicos não pode acontecer de forma mecânica e estéril, levando o aluno a uma recepção passiva deste conhecimento, como a simples memorização. Os conhecimentos devem ser transmitidos de forma que tornem-se instrumentos de transformação para novos conhecimentos. Baseado nisto podemos pensar numa formação em Psicologia que não transmita apenas as técnicas e instrumentos de forma repetitiva; mas que “instrumentalize” para o trabalho, sendo assim de forma a atender as demandas sociais.

Martins (2009) faz ressalvas importantes sobre as consequências de se destacar a pessoa do professor e sua formação individual como figura central do cenário educacional. A primeira trata-se da possibilidade de se deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, resultando em baixa qualidade de ensino uma vez que a transmissão do saber historicamente sistematizado não é visto como meta principal. E em segundo lugar, à medida que o foco está no professor e na sua formação, a função social da escola acaba sendo negligenciada e esquecida.

Críticas à formação foram feitas por Bock (1997) que propôs uma reflexão sobre a importância de se integrar o ensino da pesquisa à formação técnica. A autora aponta críticas à visão liberalista que vem predominando sobre a concepção de homem e de fenômeno psicológico na qual tem se fundamentada a Psicologia de uma forma geral. Concepção esta individualista, que defende ser o homem dotado de uma essência universal e abstrata que faz dele homem. Homem este, cujo desenvolvimento se dá a partir da atualização dessa essência. Um homem a-histórico, pensado separado das condições de vida. Assim, a prática do psicólogo se dá, a partir desta concepção, como uma prática técnica que contém um saber (métodos, técnicas e teorias) que auxilia o desenvolvimento do homem. Saber este geralmente ensinado de forma rígida, dificultando a prática do profissional ao deparar-se com situações novas e diferentes das anteriormente experienciadas.

Bock (1997, p. 37-38) propõe uma concepção sócio-histórica em Psicologia que, segundo ela, fundamenta-se em cinco pontos básicos:

Não existe natureza humana [...]; Existe a condição humana [...]; O homem é um ser ativo, social e histórico [que] produz sua sobrevivência com os outros homens[...]; O homem é criado pelo homem[...]; O homem concreto é objeto da Psicologia [que deve] buscar compreender o indivíduo a partir da inserção desse homem na sociedade.

A autora admite a existência de várias teorias em Psicologia e a importância da inserção destas nos currículos de Psicologia. No entanto, esclarece que a formação pluralista da Psicologia deve ser sólida e que ensine a perspectiva filosófica e epistemológica que embasa cada teoria. Deve também ficar clara a visão de fenômeno psicológico de cada teoria ensinada, a visão de homem proposta e a visão de produção de conhecimento que estão embasando essas visões teóricas.

É com este olhar que buscaremos analisar a formação em Psicologia no presente estudo. Pautado em uma visão crítica de formação que garanta conforme anuncia Bock (1997) uma formação plural; uma formação que estimule à pesquisa, ensinando o futuro profissional a perguntar, estranhar o familiar e buscar novas respostas e possibilidades; uma formação concomitante com à realidade social do contexto no qual está inserido; que ensine técnicas de intervenção como instrumentos a serviço de finalidades amplas e não restritas, técnicas estas ensinadas de forma crítica; uma formação interdisciplinar que contemple várias áreas da ciência fornecendo conhecimentos que enriqueçam o conhecimento da Psicologia, bem como preparar o profissional para um trabalho coletivo com profissionais de outras áreas; uma formação cuidadosa e rica; e acima de tudo uma formação que procure garantir um profissional comprometido com seu tempo e sua sociedade, trabalhando na promoção de saúde desta comunidade e na sua transformação social. Enfim, uma Psicologia crítica.

É oportuno aqui tratar o que se considera como pensamento crítico. Meira (2000, p. 39) destaca que para falarmos em pensamento crítico faz-se necessária a discussão de quatro elementos a saber: “[...] reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social”. Sendo assim, a autora afirma que

O pensamento crítico deve trazer circunscrita em seu interior a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social já que, além de desvelar a realidade, por estar atento às potencialidades, permite apontar as possibilidades de transcendência. (MEIRA, 2000, p. 42)

Neste sentido, endossamos a afirmação de Cambaúva e Silva (2009, p. 23) de que “[...] a Psicologia, enquanto ciência, é produção humana e, sendo produção humana, deve ser analisada e entendida do ponto de vista histórico, de acordo com a produção da existência

humana dos homens que se detiveram no estudo do psiquismo humano”.

Conforme descrito anteriormente, na década de 1980 a Psicologia e mais especificamente a Psicologia Escolar passam a ser questionadas em seus princípios epistemológicos e nas suas finalidades. No Brasil, esta discussão se dá a partir do trabalho de doutorado de Maria Helena Souza Patto em 1981. Os questionamentos se dão a respeito do papel do psicólogo, sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência na sociedade. Desde então, as discussões abriram espaço para uma temática importante no campo da Psicologia Escolar, considerarmos as políticas públicas (SOUZA, 2006).

Souza (2006) é enfática e pontual ao afirmar que

Pesquisar a escola, as relações escolares, processo de escolarização a partir dos anos 1980, significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. (p. 231).

Sendo assim, pensar a universidade e seu processo de formação a partir de uma Psicologia Crítica que nos propõe uma compreensão dos fenômenos como construídos histórico e culturalmente, implica inserir nesta análise uma visão a partir das Políticas Educacionais que norteiam o Ensino Superior no Brasil e mais especificamente a formação em Psicologia.

1.3 Políticas Educacionais para a formação em Psicologia

Não seria possível falar de formação em Psicologia sem abirmos uma discussão sobre as políticas educacionais para o Ensino Superior no Brasil. Para tal, faz-se necessário criar um panorama político e econômico a fim de contextualizar tais políticas.

Os conflitos vividos pelos países desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial resultam na necessidade de criar políticas para cuidar das pessoas, denominada Estado do Bem-Estar Social (Welfare State), que atendia à necessidade de estabilizar as nações quanto a itens tais como emprego e políticas salariais. Era também uma maneira de assegurar a cidadania por meio de políticas sociais. No entanto, outras crises financeiras, em especial a do petróleo, fez com que os custos do Welfare State fossem questionados. Assim, surge a necessidade de implantação de novas políticas econômicas (SILVA, 2010).

A solução encontrada pelos países desenvolvidos foi a implantação de uma nova teoria

a partir do resgate de uma teoria já existente. Trata-se do Neoliberalismo que tinha como principal objetivo a descentralização do Estado. No Brasil esta medida trouxe influência significativa em especial no que diz respeito ao Ensino Superior.

No Brasil, apesar do golpe de 1964 e do período autoritário do regime militar, havia uma grande pressão por parte da sociedade em especial pelos professores e estudantes para uma reorganização do ensino universitário. Neste momento vários estudos foram feitos sobre o Ensino Superior encomendados pelo Ministério da Educação e Cultura. Matos (2005) destaca que nesses diagnósticos foram identificados em especial a necessidade da universidade estar em consonância com as necessidades sócio-econômicas, isto é, com a formação de recursos humanos para atender a demanda econômica. Levantou ainda que um dos principais pontos apontados como responsáveis pela crise do Ensino Superior no Brasil estava relacionado ao número reduzido de alunos com acesso ao Ensino Superior.

Algumas sugestões começam a aparecer para a expansão do Ensino Superior conforme aponta Matos (2005), mas com a devida contenção de despesas, visto a falta de recursos financeiros. Neste contexto, surge a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28/11/1968) que foi uma resposta ao governo para abrandar o movimento estudantil. Esta Reforma foi influenciada pelo modelo alemão e evidenciou a obrigatoriedade da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; implementação da pós-graduação e do regime de tempo integral; confirmação do departamento como unidade básica da universidade; instituição da carreira docente além da consolidação das universidades federais.

No entanto, conforme apontado anteriormente o governo alegava escassez de recursos financeiros levando o Estado a adotar um papel fiscalizador e mais permissivo à abertura de novos estabelecimentos e cursos de educação superior na iniciativa privada. Inicia-se uma desobrigação do Estado para com o fortalecimento do Ensino Superior público. Este processo foi consolidado com as mudanças ocorridas na legislação do Ensino Superior através da promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996. Estas mudanças garantiram ao setor privado a possibilidade de se desvencilhar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação e assegurando às universidades a liberdade para criar, organizar e extinguir cursos na própria sede, fixar o número de vagas sem intervenção direta dos imperativos burocráticos (MATOS, 2005).

A política Neoliberal no Brasil só é implantada na década de 1990 com o Governo de Fernando Henrique Cardoso provocando ampla reforma educacional. A desresponsabilização

deste governo para com o Ensino Superior é concretizada, transferindo a responsabilidade ao setor privado. Resultado disto é o visível crescimento do Ensino Superior na esfera privada e a estagnação do Ensino Superior no setor público.

Medidas passam a ser tomadas baseadas em sugestões do Banco Mundial a fim de garantir um maior acesso ao Ensino Superior sem gerar maiores custos ao governo. Sendo assim, as orientações são: a) fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; b) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento; c) redefinir a função do Estado no Ensino Superior; d) adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995 apud MATOS, 2005; SILVA, 2010).

O aumento da oferta de cursos e vagas na Educação Superior não é garantia de acesso ao ensino de qualidade, em especial porque a educação passa a ser tratada como “[...] bem econômico regido pela lei da oferta e da demanda, uma mercadoria que deve ter os seus custos reduzidos para que possa ser objeto de consumo de um maior número de pessoas” (MATOS, 2005, p. 52). Além do mais o aumento das vagas se deu mais efetivamente na esfera privada, o que passa a não atender a necessidade da grande massa.

A fim de dar uma resposta aos movimentos sociais organizados em prol da democratização do acesso à Educação Superior sem contradizer as diretrizes do Banco Mundial, o governo de Luis Inácio Lula da Silva institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com objetivo de possibilitar a inclusão de parcelas excluídas do acesso ao Ensino Superior. O PROUNI consiste na concessão de bolsas de estudos totais ou parciais para cursos de graduação em instituições de Ensino Superior privada a estudantes de baixa renda. Em contrapartida, as instituições privadas têm a isenção dos impostos garantida.

Matos (2005) e Silva (2010) apontam críticas a tal modelo de política. Acreditam que o melhor seria a aplicação destes recursos para a ampliação de vagas no ensino público e não para a compra de vagas no ensino privado. Reforçando com isso o caráter privatizador do PROUNI uma vez que mais recursos são aplicados às instituições privadas, seja de forma direta ou indireta e menos às instituições públicas.

Consequência disto, e com interferência diretamente no ensino, é a diminuição do investimento em pesquisas, tornando quase que impossível garantir a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Matos (2005, p. 85) faz um alerta ao afirmar que

Na medida em que se cria obstáculos à consecução da pesquisa, os efeitos se fazem sentir na extensão e no ensino, pois este último deixa de ser oxigenado pela investigação científica, o que conduzirá, inevitavelmente, à

fragilização do ensino, à formação de estudantes acríticos com dificuldades de perceberem o que está ocorrendo a sua volta, mas bem adestrados para o desenvolvimento de atividades rotineiras que não demandem mais que uma mera instrumentalização.

Conforme mencionado em seção anterior, as Diretrizes Curriculares surgem como expressão dessa reorganização no Ensino Superior, substituindo o Currículo Mínimo até então vigente. Uma vez que optamos por lançar nosso olhar sobre o nosso objeto de estudo à luz da Psicologia sócio-histórica, acreditamos ser oportuno contextualizar de que forma se dá a aprovação das Diretrizes Curriculares as quais nos referimos. Para tal, nos remeteremos à tese de doutorado de Silva (2010) que entrevistou duas pessoas participantes do processo que levou à construção e posterior aprovação das Diretrizes Curriculares, quais sejam: a ex-presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a relatora do parecer 062/2004 das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As duas entrevistadas deixam claro que as Diretrizes Curriculares em questão não poderiam atender única e exclusivamente à necessidade da formação em Psicologia, mas deveria acima de tudo atender à demanda de uma concepção política de natureza neoliberal assumida pelo governo Federal. Assim, a proposta aprovada pelo Parecer nº 062/2004 foi o resultado de embates no campo político e da negociação entre diferentes tendências que participaram do processo. As entrevistadas apontam que as Diretrizes aprovadas nada mais foram do que o melhor consenso possível naquele momento para a disputa entre as diferentes posições teóricas, políticas e ideológicas envolvidas (SILVA, 2010).

Uma das entrevistadas considera a pluralidade que envolve a Psicologia como um entrave para se chegar às “melhores” Diretrizes. Segundo ela, as Diretrizes que satisfizessem a um grupo não satisfariam a outro. Afirmando também que as Diretrizes nada mais são do que o resultado de uma rede de relações, nas quais estão envolvidas questões de ordem da profissão, de ordem política, do mercado de trabalho, além das intenções do MEC e do partido governante naquele momento (SILVA, 2010).

Segundo o Parecer do CNE/CES 0062/2004, a formação em Psicologia deverá ser estruturada através de um núcleo comum, que garantirá a identidade do curso de Psicologia de um país, a partir de uma base homogênea para a formação e para a capacitação para apreender e lidar com conhecimentos da área. O projeto do curso, conforme define a Resolução nº 8 de 2004, também deverá ter definido as ênfases curriculares que irão oportunizar a concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. Assim, a formação em Psicologia

deverá munir o profissional de conhecimentos para o exercício de competências e habilidades gerais previamente definidas nas Diretrizes Curriculares.

Silva (2010) argumenta que a própria nomenclatura utilizada manifesta que o objetivo é atender ao mercado de trabalho que necessita de maior tempo de escolarização, além da formação básica e técnica de nível médio. Marinho-Araújo (2007) reforça esta ideia ao afirmar que esta proposta de formação baseada na abordagem de competências pode sugerir um viés tecnicista e mercadológico, principalmente pelo uso do termo competências no contexto das organizações ou empresas, estando associado a uma variedade de atributos como capacidades, aptidões e qualificações esperados para o desempenho de determinadas atividades profissionais. No entanto, a autora nos leva a refletir que uma formação inicial baseada na construção de competências pode remeter a uma conotação mais ampla, significando “levar em conta as contradições do mundo do trabalho, os contextos econômicos e políticos-ideológicos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os laços coletivos e de solidariedade, os princípios e as lutas dos cidadãos” (p. 22).

Esta ideia da autora encontra eco em Araujo (2003)¹¹ para quem

[...] competência não se define apenas como um conjunto de habilidades ou capacidades utilizadas para um determinado fim. Ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar recursos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados da situação, para que seja possível tomar decisão e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao seu enfrentamento, especialmente em contextos relacionais. (ARAUJO, 2003 apud MARINHO-ARAUJO, 2007, p. 25)

Vale lembrar que o curso a ser analisado neste trabalho ainda não possui sua estrutura curricular baseada nas novas Diretrizes Curriculares sendo assim não vemos necessidade de ampliar a discussão acerca das mesmas.

1.4 A Formação em Psicologia no contexto de Rondônia

A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi criada em 1982, mas apenas em 1988 deu-se a implantação do curso de Psicologia no campus de Porto Velho, que assim como outros cursos, foram criados para melhor atender a demanda local visando à permanência e melhor integração das pessoas que viviam no estado. O objetivo era não só atender a demanda

¹¹ ARAUJO, C.M. *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: 2003.

da capital que já apresentava carências de vagas para receber os alunos que estavam concluindo o Ensino Médio (na época denominado 2º grau), mas também das cidades próximas. Descreveremos melhor o curso em questão na seção seguinte.

Até o ano de 2003, este era o único curso oferecido no Estado de Rondônia. Boa parte dos estudantes não era da cidade de Porto Velho, mas de demais cidades do interior de Rondônia e também do Acre, estado vizinho que nesta época não possuía o curso de Psicologia. Acompanhando o crescimento nacional mencionado por Lisboa e Barbosa (2009) anteriormente citados, que apontam o período entre 2001 e 2007 como o de maior aumento de oferta de cursos de Psicologia, podemos inserir Rondônia neste contexto.

No ano de 2004 surge o primeiro curso de Psicologia do Estado em caráter privado, na capital Porto Velho. No mesmo ano, no segundo semestre, os alunos do interior passam a ter a oportunidade de cursar Psicologia tendo como opção o município de Vilhena, no sul do estado. Um ano depois, julho de 2006, o município de Cacoal, que estava em processo de evolução em termos de cursos universitários, com duas faculdades privadas e um campus da universidade pública, inicia suas aulas em uma das instituições de Ensino Superior privada com o curso de Psicologia.

Neste mesmo ano, na cidade de Ariquemes, próxima à capital, há a implantação de mais um curso de Psicologia. Alguns meses depois a outra instituição privada do município de Cacoal realiza o vestibular para Psicologia, bem como uma faculdade do Município de Rolim de Moura, que fica a 62 km de Cacoal.

No ano de 2009 mais um curso de Psicologia tem o seu início na cidade de Porto Velho e outro em Ariquemes. Mais recentemente, em julho de 2011 deu-se início as aulas do curso de Psicologia de uma instituição privada do município de Pimenta Bueno. Sendo assim, totalizamos no período de 2004 a 2011 nove novos cursos de Psicologia, todos em instituições privadas de Ensino Superior. Ilustraremos esta realidade no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Instituições de Educação Superior de Rondônia que oferecem o curso de Psicologia, segundo a organização acadêmica, categoria administrativa e ano de início do curso.

Instituição	Cidade	Org. Acadêmica	Categ. Administrativa	Início do curso de Psicologia
UNIR	Porto Velho	Universidade	Pública – Federal	1989
ULBRA ILES	Porto Velho	Faculdade	Privada – Conf. Filant.	2004
FAMA	Vilhena	Faculdade	Privada – Conf. Filant.	2005
UNESC	Cacoal	Faculdade	Privada – Conf. Filant.	2006
FAAR (IESUR)	Ariquemes	Faculdade	Privada – Conf. Filant.	2006

FAROL	Rolim de Moura	Faculdade	Privada – Particular	2007
FACIMED	Cacoal	Faculdade	Privada - Particular	2007
FAEMA	Ariquemes	Faculdade	Privada – Particular	2009
FIMCA	Porto Velho	Faculdade	Privada – Conf. Filant.	2009
FAP	Pimenta Bueno	Faculdade	Privada – Particular	2011

Fonte: Elaborado com base nos dados do E-MEC.¹²

Witter e Ferreira (2005) nos alertam sobre a necessidade de se verificar as necessidades de cada região, de cada estado para decidir quanto à manutenção deste quadro ou de qualquer alteração. Fazem ainda uma crítica ao afirmar que geralmente estas decisões tendem a estar “[...] ao sabor de influências estranhas, políticas não explícitas e sem sustentação em dados científicos” (p. 19).

Além da massificação de vagas, temos a partir do ano de 2010, um constante número elevado de profissionais a serem inseridos no mercado de trabalho. A grande preocupação é saber em que condições isto se dá, e se os profissionais que estão sendo formados estarão em condições de atender à demanda social. Daí mais uma vez a necessidade da realização de estudos acerca desse processo.

Até o momento pouco tem se produzido em termos de conhecimento científico acerca não só da formação do psicólogo no Estado, mas também da sua atuação profissional como um todo em Rondônia.

Cabe mencionar a pesquisa pioneira de Silva (1999, p. iv) cujo objetivo era

[...] verificar as percepções de docentes, supervisores de estágio e egressos sobre a formação ofertada no Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), desde sua criação até 1996, detectando pontos positivos e negativos desse processo, bem como as principais vicissitudes por que passou o curso durante seu desenvolvimento.

Este estudo nos proporciona um primeiro momento de reflexão acerca do curso de Psicologia que no período selecionado para a pesquisa, 1988 a 1996, já havia formado 68 profissionais. Inicialmente o autor se propôs a fazer um resgate histórico da implantação do curso, bem como das reformulações ocorridas até o ano de 1996, principalmente através da análise de documentos oficiais. Neste momento, aponta todos os caminhos percorridos desde a real implantação do curso, até o reconhecimento e reformulações necessárias para cumprir com todas as exigências previstas não só em nível institucional, mas principalmente em nível

¹² <emec.mec.gov.br> Acesso em: 15/out/2011.

nacional.

O pesquisador se propôs também a ouvir como docentes e egressos avaliam o curso em questão em termos de currículo, estágio, corpo docente e recursos materiais. Verificar como estes avaliam em que medida o curso atende às necessidades profissionais dos egressos de acordo com a legislação federal e interna da UNIR, também fizeram parte dos objetivos do pesquisador.

Vale mencionar também uma pesquisa realizada no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia no qual, através do estágio, os alunos oferecem atendimento supervisionado à comunidade. A pesquisa desenvolvida por Nakamura et al. (2008) buscou compreender através da análise dos prontuários do SPA da UNIR, como a queixa escolar era vista e como os estagiários eram formados para lidar com essa queixa escolar no município de Porto Velho.

A pesquisa revelou o tipo de atendimento oferecido àqueles que buscam o serviço em decorrência de uma queixa escolar. Evidenciaram que a prática psicologizante é predominante em decorrência de uma formação primordialmente clínica e psicométrica. As pesquisadoras nos levam a refletir sobre a necessidade de mudanças na Matriz Curricular do curso para que possa ser incluída a ênfase em Psicologia Escolar com abordagem teórica histórico-crítica, no intuito de possibilitar aos acadêmicos uma formação que os direcione para uma compreensão do problema escolar de forma mais ampla, analisando-o de modo a considerar o contexto social e histórico no qual foi produzido.

Um outro olhar para a formação foi direcionado por Zanol (2009) que para um trabalho de conclusão de uma especialização em Psicologia Escolar oferecido pela Universidade Federal de Rondônia nos anos de 2008/ 2009, investigou como se dá a formação inicial de psicólogos para atuação na área escolar em duas faculdades na cidade de Porto Velho-RO. Para tal, analisou documentos oficiais e constatou que na matriz curricular atual destes cursos há uma preocupação, ainda tímida, conforme salienta a pesquisadora, para uma formação crítica dos futuros psicólogos. Reforçando a necessidade de mais atividades práticas articuladas com a discussão teórica.

Em estudo recentemente publicado, Brasileiro e Souza (2010), nos fornecem mais informações importantes acerca da formação em Psicologia na região Norte, mais precisamente no Estado de Rondônia. O estudo teve como principal objetivo analisar a formação de psicólogos frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia dando ênfase aos processos educativos.

Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso realizada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com duas fases de obtenção de dados, uma documental e outra empírica. Os documentos analisados foram: a literatura produzida na área de Psicologia Escolar e Educacional, além dos documentos oficiais do curso de Psicologia estudado. Os procedimentos metodológicos adotados pelas pesquisadoras na fase empírica foram: elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados, quais sejam questionário padronizado e entrevistas gravadas; levantamento e análise do discurso do coordenador de curso e professores de Psicologia que ministram disciplinas relacionadas à ênfase em processos educativos; levantamento e análise do discurso de alunos do 4º ano¹³ de Psicologia da UNIR sobre os elementos que compõem o pensamento e a prática docente em relação à atuação do psicólogo no campo da educação, além de análise estatística dos dados quantitativos.

Por meio de gráficos apresentados mostram a avaliação dos alunos quanto ao âmbito das relações interpessoais entre discentes e docentes; competências e habilidades gerais desenvolvidas pelos alunos durante sua formação; além de nível de satisfação dos alunos em relação aos âmbitos estrutural, operativo e curricular da formação em Psicologia.

Entre os dados apresentados podemos destacar que uma das dificuldades enfrentadas no processo formativo apontadas pelos alunos por meio dos questionários foi em relação à dificuldade de articulação entre teoria e prática, fato este confirmado na fala dos docentes. Os alunos afirmaram ainda, que a quantidade de professores em função das disciplinas é muito deficiente. No entanto, os alunos consideraram positivo o compromisso tanto dos docentes quanto deles próprios com a formação acadêmica, além da qualidade e da capacidade que os professores demonstram possuir para promover uma boa formação em Psicologia.

As autoras destacam o nível de satisfação dos alunos (em torno de 90%) em relação “[...] à adequação das disciplinas oferecidas em relação às competências necessárias para a formação profissional e à contribuição das disciplinas para a formação do psicólogo para atuar com os processos educativos” (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 115). Em relação ao âmbito operacional três indicadores apareceram com nível mediano de satisfação por parte dos alunos: as condições para a integração teoria e prática, a realização das atividades práticas e a adequação do acervo bibliográfico da UNIR às necessidades do curso em questão.

¹³ Ao apresentarem a pesquisa, as autoras apontam como participantes alunos do 4º e 5º anos de Psicologia. No entanto, participaram efetivamente da pesquisa apenas alunos do 4º ano, conforme descrevem ao assinalarem o perfil dos alunos pesquisados.

Silva (2010) analisou a formação ofertada em Rondônia por duas instituições, uma pública e outra privada, tendo como objetivo avaliar a proposta de política educacional no país para os cursos de Psicologia em vigor desde 2004, verificando em que condição foi produzida, inclusive como se deu a participação e elaboração de tal documento. Buscou ainda entender quais os subsídios teóricos e práticos encontrados pelos egressos de Psicologia durante sua formação e se estes fundamentos estão em condição de adequarem-se à realidade profissional encontrada. Para complementar visou avaliar se sua formação acadêmica é responsável pelo distanciamento de tais aspectos de sua formação e de sua atuação profissional, a partir dos documentos legais balizadores para essa área de formação.

A pesquisa realizada abrangeu o curso de Psicologia da UNIR, instituição pública, e o curso de Psicologia do Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho – ULBRA/Porto Velho, instituição de caráter privado.

Dentre outros aspectos, Silva (2010) destaca a dificuldade da Psicologia no estabelecimento de sua identidade própria considerando toda sua trajetória e influências, e principalmente dificuldade de assumir seu papel político e social junto às camadas mais pobres. Aponta ainda as influências do modelo político e econômico sobre as políticas educacionais onde podemos perceber como principais conseqüências o processo de massificação uma vez que trata-se o Ensino Superior como bem econômico e/ou mercadológico. Com isso o autor conclui que apesar do curso oferecido pela UNIR ainda não ter se adequadado à legislação vigente como o curso da ULBRA/Porto Velho, o curso da Unir parece estar oferecendo uma melhor formação. Como justificativa para tal Silva aponta possivelmente o fato da ULBRA/Porto Velho, por ser uma instituição privada, sofrer maiores oscilações em decorrência do mercado.

Como principal ponto a ser desenvolvido na formação, Silva aponta em seu estudo o pensamento crítico, afirmando que “[...] somente por meio de uma base crítica fornecida aos futuros formandos será possível que eles possam compreender o seu papel na engrenagem social e guiar suas práticas profissionais para que não se tornem instrumento de controle e manipulação da ideologia vigente” (SILVA, 2010, p. 351). Salienta-se que esta foi uma das principais fragilidades encontradas nos cursos analisados tanto pelos docentes, como pelos coordenadores e egressos.

Percebe-se aqui, que algumas pesquisas já têm sido desenvolvidas, mas pouco ainda se sabe sobre a formação em Psicologia no Estado de Rondônia. E constata-se ainda, que nenhuma das pesquisas acima citadas tentou compreender esta formação geral em Psicologia

a partir da perspectiva do próprio aluno, o que vem a ser o nosso propósito. Uma escuta aberta de seus sentidos construídos sobre o processo de formação vivenciado na UNIR.

1.4.1 O curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia

A Fundação Universidade Federal de Rondônia foi criada em 1982, tendo sua sede administrativa e foro na cidade de Porto Velho, com *campi* em outros municípios quais sejam: Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena. Atualmente a UNIR oferece no total 60 cursos presenciais diferentes distribuídos nos seis *campi* conforme quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Distribuição dos cursos de graduação da UNIR por *campi*

<i>Campi/ Município</i>	Quantidade de cursos diferentes
Ariquemes	02
Cacoal	03
Guajará-Mirim	05
Ji-Paraná	07
Porto Velho	29
Rolim de Moura	05
Vilhena	06

Fonte: Elaborado com base nos dados do E-MEC.¹⁴

O curso de Psicologia é ofertado apenas na cidade de Porto Velho desde 1988, com início efetivo das aulas da primeira turma em março de 1989. Inicialmente a formação era apenas em Licenciatura Plena, mas em 1991 por meio da Resolução nº 049/91 do Conselho Universitário (CONSUN) foi aprovada a Formação em Psicologia. Sendo assim, o curso que tinha entrada de 30 alunos anualmente e previsão média de duração de 04 anos passa a durar 05 anos. A formação da primeira turma se deu no segundo semestre de 1993. Vale ressaltar que devido a várias dificuldades o curso só obteve o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) em 1995.

Em 1993, atendendo à necessidade de oferecer estágio aos formandos da primeira turma, criou-se a clínica-escola que recebeu o nome de Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.), em funcionamento até os dias de hoje para ir ao encontro da necessidade acadêmica e da comunidade. O S.P.A. proporciona aos alunos a possibilidade de vivenciar a prática

¹⁴ <emec.mec.gov.br> Acesso em: 15/out/2011.

profissional ainda no processo de formação, principalmente no que diz respeito à prática clínica. À comunidade é oferecido um serviço de atendimento psicológico gratuito, fazendo com que assim a universidade cumpra também com seu papel social.

A matriz curricular do curso está vigente desde o ano de 1996, mas desde 2005 o projeto pedagógico do curso vem sendo discutido, avaliado e modificado a fim de adequá-lo às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Um Fórum foi promovido com a participação de alunos e professores com o intuito maior de discutir coletivamente as mudanças necessárias tentando não só atender às exigências das Diretrizes, mas também às necessidades do curso da UNIR considerando seu contexto (BRASILEIRO; SOUZA, 2010). É importante mencionar que a matriz que surgiu fruto deste debate ainda não entrou em vigor.

Atualmente o curso é oferecido em período integral diurno e é dividido em 10 semestres totalizando 05 anos para a licenciatura e a formação de psicólogo. A carga horária total do curso, segundo a matriz ainda vigente, é de 4545, sendo que para licenciatura a carga horária é de apenas 3270. No último ano de formação, 9º e 10º períodos estão concentrados os estágios supervisionados que têm todas as demais disciplinas do curso como pré-requisitos. Isto é, o aluno só poderá cursar o 9º período se tiver sido aprovado em todas as disciplinas do 1º ao 8º período. Os estágios supervisionados variam de acordo com a disponibilidade dos professores orientadores e são escolhidos pelo Conselho do Departamento de Psicologia.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como os alunos percebem seu processo de formação no curso de Psicologia da UNIR do campus de Porto Velho-RO. E como objetivos específicos elencamos: levantar os aspectos positivos em sua formação; identificar quais as principais lacunas; averiguar quais estratégias os alunos têm usado para suprir essas lacunas considerando suas necessidades de atuação no estágio.

Buscar conhecer como se dá o processo de formação que é tão complexo e tão rico de experiências apenas através de dados estatísticos seria de certo modo um reducionismo da riqueza desses fatos, por isso a opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994) este tipo de pesquisa tem como principais características seu caráter descritivo e sua preocupação com o processo e seus significados para aqueles que dele participam, o que vai ao encontro do propósito deste trabalho.

Baseamo-nos ainda na afirmação de Minayo (2008, p. 57) ao dizer que “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discursos e de documentos”.

A partir disto, descreveremos adiante de que forma esta pesquisa foi pensada e desenvolvida, contextualizando o campo onde a mesma foi realizada, detalhando os procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados, bem como anunciando os participantes deste estudo, atores no processo de formação em Psicologia.

2.1 Campo

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho-RO¹⁵. O curso é desenvolvido em dez semestres, sendo os dois últimos de estágio supervisionado. O estágio, conforme descrito na Resolução nº 028/CONSUN da UNIR, consiste em atividade prática curricular, realizada em ambiente real de trabalho sob a orientação da instituição de ensino. Este envolve principalmente o comprometimento social da profissão com o contexto do estágio (SILVA, 1999). No caso da

¹⁵ A autorização da chefe de departamento que coordena o curso de Psicologia para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida na UNIR encontra-se no apêndice A, p. 125.

Psicologia, o estágio supervisionado compreende o momento efetivo da prática durante a formação, onde o aluno exercerá o papel profissional em diferentes contextos sob a supervisão de um docente. Assim, o curso é dividido em dois momentos: os quatro primeiros anos comportam todo o suporte teórico e o último ano, compreende a prática através dos estágios realizados nos 9º e 10º períodos.

As áreas de estágio variam de acordo com os profissionais supervisores disponíveis. No ano de 2010 a oferta de estágio se deu da seguinte maneira: Gestalt-terapia, Psicologia da Saúde, Psicoterapia de Orientação Analítica, Psicologia Institucional, Psicologia Jurídica, e Psicologia Social e do Trabalho.

Quadro 3 – Distribuição dos estágios

Áreas de estágio	Vínculo do professor	Local do estágio
Psicologia da Saúde (Hospitalar)	DE ¹⁶	Hospital
Psicologia Institucional (THS)	DE	CAPS
Gestalt-terapia	DE	SPA
Psicoterapia de Orientação Analítica ¹⁷	Voluntário/DE	SPA
Psicologia Jurídica	Voluntário	Tribunal de Justiça
Psicologia Social e do Trabalho	DE	Empresas

Fonte: Elaborado com base em dados fornecidos pelo Departamento de Psicologia.

Vale prestar alguns esclarecimentos acerca desta divisão. Os estágios de Psicologia da Saúde e Psicologia Institucional fazem parte de uma mesma área, a Saúde, mas como não é possível registrar no sistema da instituição dois estágios semelhantes com dois professores diferentes, optaram por usar nomenclaturas diferentes. O estágio que denominou-se Psicologia da Saúde, tem o enfoque da Psicologia Hospitalar e é realizado no Hospital Infantil Cosme e Damião, enquanto que o de Psicologia Institucional, faz um trabalho de Treinamento das Habilidades Sociais (THS) cujo enfoque teórico se dá a partir da teoria cognitiva comportamental. Este estágio é desenvolvido no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), instituição de natureza pública que tem um trabalho direcionado à saúde mental. Vale ressaltar que o estágio em Psicologia Institucional não é fundamentado pelas teorias da Psicologia Institucional.

Os estágios de Psicoterapia de Orientação Analítica (POA) e Gestalt-terapia, de certa

¹⁶ Dedicção Exclusiva.

¹⁷ Dois professores estavam responsáveis por este estágio.

forma também fazem parte da área de saúde, mas agora com sua prática clínica, no qual os dois compreendem duas diferentes abordagens teóricas desta prática. Estes dois estágios são realizados na própria clínica da UNIR, o Serviço de Psicologia Aplicada.

Como o estágio de Psicologia Social e do Trabalho¹⁸ envolveu um número grande de alunos, este foi dividido em dois diferentes grupos: Psicologia Social e Psicologia do Trabalho. Esta separação não foi feita formalmente, apenas pelo professor para melhor direcionar seu trabalho. Assim, o mesmo professor supervisionou e orientou os dois grupos juntos, apenas os campos de atuação e o enfoque prático é que foram diferenciados.

O estágio de Psicologia Jurídica é desenvolvido no Tribunal de Justiça. As supervisões eram realizadas pelos profissionais do próprio Tribunal de Justiça, além da supervisão realizada pelo professor responsável pelo estágio na UNIR. Professor este, voluntário, sem vínculo empregatício com a UNIR.

Conforme mencionado anteriormente, é no 9º período que os alunos são encaminhados para as duas áreas de estágios de sua escolha. Estágios estes que realizarão nos dois últimos semestres de sua formação (9º e 10º períodos). Portanto, é neste contexto que buscamos desenvolver esta pesquisa sendo nossos participantes os formandos.

Ressaltamos que a escolha por realizar a pesquisa com estudantes no período do estágio supervisionado se deu primordialmente por ser neste momento que a relação teoria e prática se consolida de forma mais efetiva no curso e os alunos têm a possibilidade de experimentar o exercício da profissão. E não tendo concluído o curso encontram-se ainda em processo de formação, o que os colocam ainda em possibilidade de refletir sobre o seu aprendizado e sua formação.

2.2 Participantes

Como a coleta de dados se iniciou no mês de setembro, após a devida aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde (Anexo A, p. 130), os participantes da pesquisa foram selecionados dentre os formandos do 10º período, uma vez que na ocasião da coleta de dados o 9º período não foi ofertado. Estar no 10º período do curso de Psicologia da UNIR e ter interesse e disponibilidade para participar da entrevista foram os

¹⁸ É importante mencionar que no decorrer do ano o professor responsável por este estágio foi transferido para outro município, tendo que outro professor assumir a supervisão do estágio no meio do processo.

únicos critérios para a participação na pesquisa.

Uma vez que o objetivo do trabalho era compreender a formação em Psicologia a partir dos sentidos construídos pelos formandos sobre seu processo de formação, principalmente agora que estão vivenciando seu momento mais prático, consolidando assim as teorias estudadas até o momento, buscou-se trabalhar com alguns alunos de todas as áreas de estágio oferecidas a fim de se ter uma visão mais ampla desta formação que nos propusemos a analisar.

Assim, foram entrevistadas oito formandas, de um total de 28 alunos, sendo: seis alunas do estágio de Psicologia Social e do Trabalho, três alunas do estágio de Treinamento das Habilidades Sociais (THS)¹⁹, duas do estágio de Psicologia Jurídica, três do estágio de Psicologia de Orientação Analítica (POA), uma do estágio de Gestalt-terapia e uma do estágio de Psicologia Hospitalar²⁰. Desta forma, conseguimos pelo menos um representante de cada área de estágio ofertada.

Não foi intencional selecionar participantes do mesmo gênero. Isso se deu porque não houve interessados do sexo masculino. Embora tenhamos tentado inserir neste estudo tanto homens quanto mulheres, conseguimos apenas a participação do sexo feminino.

Das oito entrevistadas duas iniciaram o curso em outras turmas, concluindo o curso em mais de 05 anos, em decorrência de reprovações.

Quadro 4 – Participantes e respectivas áreas de estágio

Participantes²¹	Estágio 1	Estágio 2
Joana	Psicologia Institucional (THS)	Psicologia Social e do Trabalho
Bruna	Psicologia Jurídica	Psicologia Social e do Trabalho
Laura	Psicoterapia de Orientação Analítica	Psicologia Social e do Trabalho
Josi	Psicologia Jurídica	Psicologia Institucional (THS)
Erica*	Psicoterapia de Orientação Analítica	Psicologia Institucional (THS)
Julia	Gestalt	Psicologia Social e do Trabalho
Mara	Psicologia Social e do Trabalho	Psicologia da Saúde (Psicologia Hospitalar)
Lisa*	Psicoterapia de Orientação Analítica	Psicologia Social e do Trabalho

* Alunas que concluíram o curso em mais de 05 anos.

¹⁹ Que conforme explicitado no item 4.1 está denominado formalmente como Psicologia Institucional.

²⁰ Denominado formalmente como Psicologia da Saúde.

²¹ Nomes fictícios.

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Uma vez que o objetivo do trabalho é compreender como os formandos percebem seu processo de formação, principalmente agora que estão vivenciando a prática, consolidando assim as teorias estudadas até o momento, buscou-se trabalhar com alguns alunos de todas as áreas de estágio oferecidas, a fim de se ter uma visão mais ampla desta formação que nos propusemos a analisar.

Inicialmente tentou-se trabalhar com a técnica de grupo focal. Embora todo um delineamento tivesse sido cuidadosamente feito para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos por este estudo, a ida a campo nos mostrou que algumas mudanças seriam imprescindíveis. Após solicitar as devidas autorizações, da chefe de departamento e da coordenadora do SPA (Apêndices A e B, p. 125 e 126, respectivamente), iniciamos os contatos com os formandos. Para isso contamos com a intermediação de alguns dos professores supervisores de estágio que muito nos auxiliaram neste primeiro contato, apresentando-nos aos alunos e divulgando a pesquisa sempre que possível.

No entanto, isto não foi suficiente para que nós conseguíssemos a participação ativa de todos os formandos. A maior justificativa apresentada estava relacionada ao tempo, uma vez que estávamos no mês de Setembro, período em que os alunos se encontravam muito envolvidos com a finalização dos seus estágios bem como com a elaboração de relatórios e trabalhos finais. Muitos chegaram a dizer que se tivéssemos proposto a pesquisa em Junho, por exemplo, com certeza muitos contribuiriam.

Além disso, foi nítida a insegurança manifestada por eles quanto aos problemas que poderiam ter caso expressassem de fato o que pensavam a respeito de sua formação, insegurança esta diminuída quando expliquei que a orientadora que teria acesso aos dados da pesquisa não era do departamento de Psicologia. Lembramos-lhes ainda, que quando a pesquisa fosse divulgada eles não estariam mais na condição de acadêmicos, mas sim de psicólogos já graduados, além de destacar que os mesmos não seriam de modo algum identificados.

É importante destacar que alguns alunos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade de refletir sobre esse processo e expor suas opiniões. Szymanski (2010, p. 16) aponta com clareza as diversas maneiras pelas quais a situação de entrevista pode ser interpretada pelo entrevistado, sendo como “[...] uma oportunidade para falar e ser ouvido,

uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão”. Podemos exemplificar esta diversidade através da fala de uma das formandas ao dizer que antes de perguntar se a pessoa queria participar da pesquisa eu deveria perguntar se as pessoas estariam preparadas para lidar com este conteúdo. Fala esta que nos deixou ainda mais motivadas a querer realizar a pesquisa.

Com isso, apesar de uma recusa inicial de boa parte dos formandos e na confirmação da participação de apenas oito decidimos por agendar o início dos dois grupos de acordo com o horário proposto por eles mesmos. Continuamos tentando divulgar a pesquisa e o horário dos grupos para que outros pudessem se unir a nós. No primeiro dia do grupo apenas duas formandas compareceram. Como já haviam passado vários dias desde a nossa tentativa de contato com estes alunos achamos melhor aproveitar a disponibilidade das duas alunas e fazer a primeira entrevista.

Na semana seguinte o primeiro encontro do outro grupo estava marcado e apenas uma aluna compareceu, aluna esta que ajudou a convencer outra colega a participar. Mais uma vez decidimos por iniciar o trabalho com as duas com intuito principal de respeitá-las pelo compromisso assumido conosco.

Ainda não havíamos desistido da técnica de grupo focal, mas fomos percebendo que as entrevistas realizadas não se enquadrariam nas exigências desta técnica. Após várias idas ao SPA e várias conversas informais com os alunos, fomos percebendo cada vez mais a dificuldade que teria para reunir os grupos, principalmente ao constatar através da fala de alguns formandos a dificuldade de relacionamento existente no grupo como um todo, fato este que buscaremos discutir melhor ao apresentar os dados da pesquisa. Importante mencionar isto uma vez que pode ajudar a explicar os entraves acima mencionados.

Com isso buscamos conduzir a pesquisa através da entrevista reflexiva. Szymanski (2010, p. 12) defende que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” Reforçando que este instrumento é o mais indicado quando se pretende fatos, opiniões, sentimentos e vivências, isto é, dados de natureza subjetiva, que não seriam possíveis através de instrumentos fechados e padronizados. Visando garantir que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, foi elaborado um roteiro com tópicos essenciais (Apêndice D, p. 129) para a condução da entrevista.

A autora ressalta a importância de se ter claro os objetivos para que o entrevistador não perca o foco do estudo por não estar utilizando um instrumento fechado como um questionário. Para que isto de fato aconteça, Szymanski (2010) propõe alguns procedimentos importantes para a condução da entrevista, a saber: aquecimento, questão desencadeadora, expressão da compreensão, sínteses, questões de esclarecimento, questões focalizadoras, e devolução. Procedimentos estes que seguimos no decorrer das entrevistas.

Para Szymanski (2010, p. 28) a questão desencadeadora “[...] tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido [...]” e os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração desta questão. Tendo como base o exposto vale destacar que a pergunta desencadeadora utilizada em todas as entrevistas realizadas foi “Como vocês vêem o seu processo de formação em Psicologia?” Assim iniciamos uma narrativa mais livre da percepção dos alunos acerca do seu processo de formação, o que nos permitiu, no decorrer da fala dos mesmos, direcionar alguns questionamentos a fim de melhor compreendermos seus discursos, bem como contemplarmos os demais objetivos do nosso estudo.

A entrevista reflexiva tanto pode ser conduzida de forma individual como coletiva. A preferência era pela entrevista coletiva a fim de manter a riqueza da interação que era o que mais nos interessava na técnica de grupo focal, o que a nosso ver facilitaria a expressão dos participantes. No entanto, duas entrevistas tiveram que ser realizadas individualmente pela dificuldade de conciliar horários de disponibilidade dos que participaram da pesquisa.

Em suma, realizamos duas entrevistas em dupla, uma entrevista em trio²², e duas entrevistas individuais, totalizando cinco entrevistas com oito participantes, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Distribuição das entrevistas

Entrevistas	Participantes
Entrevista 1	Joana e Bruna
Entrevista 2	Bruna, Laura e Josi
Entrevista 3	Erica e Julia
Entrevista 4	Mara
Entrevista 5	Lisa

²² Uma das formandas que participou desta entrevista também fez parte de outra entrevista realizada com uma colega, isto é, em dupla.

Todas as entrevistas foram realizadas no S.P.A considerando ser este um ambiente familiar a todos os participantes da equipe, o que facilitou um clima favorável para um bom andamento das discussões, bem como por ser de mais fácil acesso uma vez que boa parte dos participantes realizavam seu estágio no S.P.A. Foi solicitada a devida autorização da coordenadora do SPA para o uso do espaço acima mencionado (Apêndice B, p. 126). As entrevistas foram gravadas em áudio com o devido consentimento dos participantes conforme exige a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde que trata dos cuidados éticos necessários nas pesquisas com seres humanos. Para tal, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C, p. 127). As entrevistas tiveram duração média de 38 a 60 minutos e foram transcritas na íntegra.

2.4 Procedimento para análise dos dados

A análise dos dados de uma pesquisa qualitativa se diferencia pelo seu caráter descritivo e por não haver separação entre a coleta de dados e a análise de dados, isto é, a análise pode e deve começar em campo (GIBBS, 2009). A tarefa de análise apresenta-se conforme enfatiza Bardin (1977, p. 9) como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do “[...] não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”.

Considerando a técnica de entrevista reflexiva proposta por Szymanski a autora aponta a hermenêutica como a teoria de análise mais indicada uma vez que não define técnicas elaboradas, mas “caminho de pensamento” dando importância às condições cotidianas da vida, situadas social e historicamente (MINAYO, 2008; SZYMANSKI, 2010).

Szymanski (2010) sugere alguns procedimentos para se trabalhar estes dados. Evidencia a importância de um registro contínuo das impressões, percepções e sentimentos do pesquisador. Em relação às entrevistas, propõe que as mesmas sejam transcritas a fim de se ter a primeira versão escrita da fala do entrevistado. Como segunda versão sugere a elaboração de um texto de referência através da limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe. A autora aponta este momento de transcrição como fundamental para a análise, pois é aqui que ela se inicia de modo mais intenso uma vez que permite ao pesquisador reviver a entrevista. E a partir do texto de referência parte-se para o processo de categorização. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão [...]”, o que a autora denomina

de explicitação de significados (p. 75).

Seguindo essas orientações, buscou-se a partir da leitura e releitura das falas das entrevistadas identificar os elementos constitutivos do fenômeno estudado definindo-os como unidades de significado e posteriormente agrupando-os em categorias e subcategorias. Estas categorias foram por sua vez agrupadas nos seguintes temas: Aspectos Institucionais; Prática Docente; Currículo; Exercício Profissional.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir os resultados da pesquisa a partir de quatro temas: Aspectos Institucionais; Prática Docente; Currículo; Exercício Profissional.

Os dados foram categorizados e organizados dentro de cada tema. Trechos das entrevistas foram utilizados na discussão, baseado em Amado (2000) para quem a função dos recortes das citações não é simplesmente de ilustração, e destaca, sobretudo, três funções, a saber: retórica, analítica e probatória. Retórica por exemplificar e dar mais ênfase aos comentários; analítica porque podem servir de objeto de análise detalhada e/ou comparativa; e probatória por atribuir mais veracidade as afirmações e conclusões que se retirem dos dados.

3.1 Aspectos Institucionais

A organização institucional e seu funcionamento interferem direta e indiretamente em todo o processo de formação. Numa visão macro temos as Políticas Educacionais para o Ensino Superior que por sua vez já sofrem modificações a partir do regime político e econômico. A instituição Universidade tem suas normas próprias que se constituem a partir desta influência maior.

Dentro da UNIR temos órgãos que tem por objetivo fazer cumprir os objetivos da instituição como um todo, são eles: órgãos de administração superior, órgãos acadêmicos, órgãos de apoio, e órgãos suplementares. Os órgãos acadêmicos, responsáveis pela coordenação de ensino, pesquisa e extensão, tanto em termos de planejamento, como em termos de execução, estão por sua vez subdivididos em núcleos e campi.

Dentre os núcleos instituídos temos o Núcleo de Saúde, do qual faz parte o Departamento de Psicologia, responsável pela coordenação do curso de Psicologia. Vale destacar que de acordo com a Lei n.º 4.119/1962 que regulamenta a profissão de Psicólogo e dispõe sobre os cursos de Formação em Psicologia, “a formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia”. A inserção do curso de Psicologia da Unir no Núcleo de Saúde evidencia a predominância do viés clínico na formação e consequentemente na prática dos futuros profissionais.

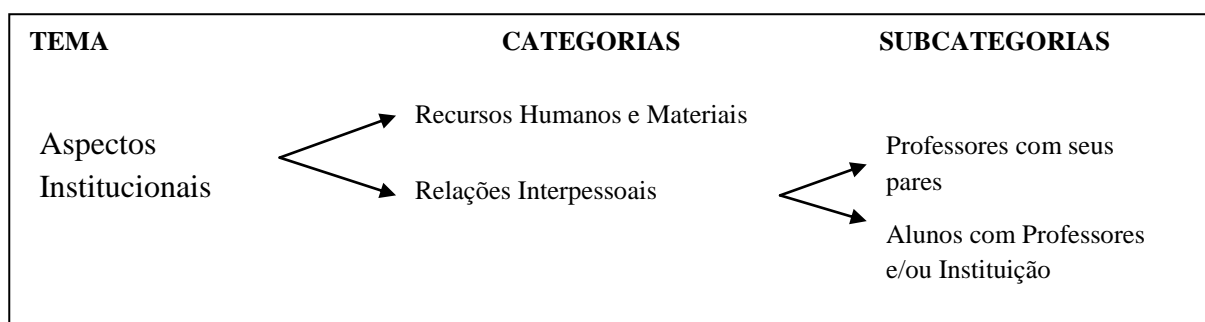
De acordo com o artigo 25 do Estatuto Geral da UNIR,

Os Departamentos são órgãos que congregam docentes e técnicos, segundo suas especialidades, sendo responsáveis, dentro da própria área de conhecimento, pelas atividades acadêmicas de graduação e pós-graduação

dos diversos cursos ofertados pela instituição, e pelas atividades de pesquisa e extensão.

A administração deste se dá em nível executivo pelo chefe de Departamento e em nível deliberativo pelo Conselho de Departamento, este último, composto essencialmente pelos docentes, representantes estudantis e um representante técnico-administrativo. Compreende-se, então, que o departamento da Universidade é a menor célula do ponto de vista acadêmico no qual está inserido o curso de Psicologia.

Abordaremos neste tema, como as participantes vivenciaram as políticas educacionais refletidas no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, em sua formação em Psicologia. Para tal formulamos categorias e subcategorias conforme representadas no quadro a seguir.



Quadro 6 – Categorias e Subcategorias do Tema “Aspectos Institucionais”

3.1.1 Recursos Humanos e Materiais

A categoria Recursos Humanos demonstra principalmente a insuficiência de professores para atender a demanda do curso de Psicologia. Ressalta-se que este problema acarreta vários outros até de caráter pedagógico e técnico, conforme discutiremos adiante.

Bock (1997) destaca a existência de várias teorias em Psicologia, salientando a necessidade de que estas sejam não só inseridas no currículo, mas principalmente que sejam trabalhadas a perspectiva filosófica e epistemológica de cada uma. A falta de professores impossibilita não só que haja uma diversidade de teorias e áreas contempladas no curso, mas principalmente que seja garantida esta formação sólida. Vale salientar que no período em que se realizou a pesquisa o curso tinha um quadro constituído por 14 docentes e nenhum técnico, apenas uma estagiária que auxiliava o chefe de departamento.

É possível dizer que as alunas têm clareza das dificuldades institucionais que atravessam a sua formação conforme expressa na fala a seguir:

O quadro de professores não abarca todas as disciplinas. E teve concurso, mas não foi pra área de Organizacional. Por exemplo, nós temos a disciplina de Trabalho 1 e Trabalho 2 e eles não contratam professores da área. Como é que é isso? Eles têm lá, vários psicólogos que estão na área escolar, alguns da área hospitalar, um monte de clínica e não colocam uma pessoa de organizacional? O de social saiu. Será que eles não vão colocar um professor de social que também é uma área importante? (JOANA²³)

Joana aponta sua preocupação com a falta de professores para atender a demanda das áreas específicas. Pela sua fala não há uma organização institucional adequada de modo que os concursos sejam realizados visando contratações que supram as carências dos cursos. No entanto, não podemos deixar de mencionar a dificuldade encontrada pela instituição para que as vagas ofertadas através dos concursos e processos seletivos sejam preenchidas. Há ainda um grande preconceito em relação à região Norte. Os professores que tem qualificação adequada tem preferência por trabalhar nos grandes centros, principalmente devido a distância de Rondônia em relação a estes centros. Além do mais é de conhecimento destes profissionais a diferença de investimento do governo em relação às instituições de Ensino Superior da região Norte comparando com os demais centros como por exemplo o Sudeste.

Outra participante parece compartilhar da preocupação de sua colega quando enfatiza que a forma como são implantadas as mudanças que beneficiam o curso, acabam trazendo também alguns prejuízos e aumentando as carências já existentes e exemplifica:

Abriram novas coisas na UNIR. A questão de abrir o mestrado, foi uma coisa maravilhosa pra nossa universidade mas na UNIR nada é multiplicado, tudo é dividido. Quando eu abro um mestrado, fica todo mundo no Mestrado. Quando eu abro uma vaga pra professor, é UMA²⁴ vaga pra professor. A gente precisa de cinco, de seis. (ERICA)

O Mestrado apontado como benéfico para a instituição traz ao ver da participante prejuízos ao curso de Psicologia em nível de graduação, uma vez que os professores do Mestrado são os mesmos da graduação. Relata ainda que as vagas ofertadas para contratações no concurso são bem aquém ao número de professores para as atividades básicas do curso de Psicologia.

Mas como é que você põe campos de opção pro aluno se não tem professor nem pro básico? É difícil isso também. Isso também é uma questão

²³ Os nomes utilizados são fictícios a fim de se preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

²⁴ Este destaque se deu devido a uma ênfase na fala da entrevistada.

complicada. Existe uma universidade ideal na nossa cabeça, que na vida real não dá pra acontecer. Porque como eu falei, na Unir nada é multiplicado tudo é dividido. Se surgir essa idéia é um professor a menos já pra dar aula. Nada é a mais. Tudo é a menos. Cada idéia nova que surge é uma defasagem já no outro campo. Entendeu? Nada acontece junto, crescendo. Tudo vai acontecendo se dividindo. (ERICA)

Assim, parece que a cada avanço há concomitantemente um retrocesso. Se uma área defasada é suprida, automaticamente, outra área é prejudicada. Estas falas corroboram a discussão apontada na seção 1.3 sobre as políticas educacionais para a formação em Psicologia, onde levantamos as influências de uma política neoliberal sobre as políticas educacionais. Essa situação apontada, entendemos como reflexos da privatização do Ensino Superior com nítida redução de investimentos no Ensino Superior Público.

Neste aspecto é importante trazer alguns dados apontados por Matos (2005) sobre os reflexos da privatização na Universidade Federal de Rondônia. O autor nos mostra que um símbolo da privatização do ensino superior diz respeito à proliferação das fundações de apoio às Instituições de Ensino Superior, que no caso da UNIR trata-se da Fundação Rio Madeira (RIOMAR), ente de direito privado, criada em 1994 com o objetivo de apoiar as atividades acadêmicas da UNIR, visando à geração de receitas por intermédio da prestação de serviços remunerados às instituições privadas e governamentais e, principalmente por meio da realização de cursos de pós-graduação lato sensu auto-sustentáveis.

Desta forma temos a instituição pública adaptando-se à lógica do mercado e acima de tudo, esta é a nítida representação da privatização interna do espaço público. Mencionam-se os benefícios que a instituição pública tem principalmente pela aquisição, através destes recursos, de materiais que melhoram a infraestrutura. Apesar disto, Matos (2005) aponta como principal crítica a modificação da “[...] função social da educação superior, no qual esta deixa de ser um direito para ser um serviço, uma mercadoria disponível para venda e, a universidade passa a ser concebida como uma mera prestadora de serviços” (p.136).

A fala de Érica é reveladora dessa compreensão,

Eu considero a minha formação tendo sido muito melhor do que os alunos estão tendo agora. Por que na minha época entravam 30 alunos. Então, era uma estrutura mínima que a universidade conseguia suportar. Agora, entrando mais alunos, não sei como é que tá essa questão do Reuni, 40, mais. É, eu acho que fica defasado. A questão física, fica defasada. Fica mais complicado. (ERICA)

Erica faz menção ao Reuni e sua preocupação com as medidas adotadas a partir deste. O Reuni é um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais, cujo principal objetivo, segundo suas diretrizes gerais é

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 10)

A partir disto, a reitoria da Universidade ampliou a oferta de vagas para o curso de Psicologia que habitualmente oferece 40 vagas anuais, conforme relata Erica. A proposta do Reuni é clara ao manifestar sua preocupação não só com o aumento de vagas, mas de que para isso sejam também ampliados os investimentos em estrutura física e de recursos humanos para o aumento da qualidade dos cursos. No entanto, sabemos que há uma grande diferença entre projeto e execução. Nem sempre o governo federal garante condições para que as instituições de ensino superior públicas coloquem em prática os programas por ele implantados.

Outro ponto que ressaltamos mais uma vez é a ineficiência organizacional e funcional que a UNIR tem apresentado. Este aspecto talvez se justifique pelas dificuldades das Unidades Acadêmicas da UNIR em garantir uma aprendizagem organizacional conforme discute Siena et al. (2011). O autor acredita que a aprendizagem desenvolvida nos diversos setores de uma organização tem reflexo direto no desempenho organizacional e causa impacto na atividade final. Ressalta ainda, o constante processo de transformação pelo qual passa a gestão das organizações acadêmicas que para introduzir novas técnicas e métodos precisa lançar mão de vários recursos tradicionais e/ou novos. Siena et al. (2011, p. 14) defende que

Para garantir o cumprimento das exigências dos novos tempos, há necessidade que elas²⁵ adotem nova postura, envolvendo o ouvir, interpretar e atender as necessidades de colaboradores e beneficiários. Para esse processo é fundamental a aprendizagem na organização.

Em pesquisa realizada na UNIR, no Núcleo de Ciência e Tecnologia (NCT), Siena et al. (2011) levanta os principais fatores que dificultam a aprendizagem organizacional nas Unidades Acadêmicas da UNIR, dentre eles destacam: a indefinição sobre os papéis e a missão da unidade; falta de atuação do gestor como agente de mudança; ausência de mecanismos para identificar habilidades e capacidades dos colaboradores a fim de fazer um maior aproveitamento do seu potencial; processo de aprendizagem organizacional está mais baseado nos recursos informais, não havendo uma política estruturada de capacitação para os

²⁵ O autor se refere às organizações acadêmicas.

gestores; dificuldade para identificar e processar informações e utilizá-las para modificar os sistemas e métodos vigentes; dentre outros.

A pesquisa demonstra ainda, que não há o desenvolvimento de estratégias e/ou ações que incentivem o aprendizado. Sendo assim, a aprendizagem organizacional, “[...] processo que transcende a esfera individual para que os conhecimentos, atitudes, as visões e as práticas tornem-se compartilhadas pelo coletivo” (SIENA ET AL., 2011, p. 24), fica à mercê de iniciativas individuais nas quais cada gestor fica obrigado a encontrar seu próprio caminho.

Os problemas de gestão conforme podemos constatar também na pesquisa acima mencionada, não são exclusivos do Departamento de Psicologia, assim como a precariedade de recursos humanos, mas um problema da instituição que alcança todos os departamentos. Problemas estes que são reflexos das políticas públicas do MEC, uma vez que há ainda um preconceito com relação à região Norte das fontes de fomento como CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A maior crítica apontada pelas alunas é que o departamento de Psicologia, na visão das alunas, parece atender às solicitações dos outros departamentos e o contrário não acontece, isto é, o departamento de Psicologia atende à solicitação de outros cursos no tocante a oferta de disciplinas do seu campo do saber quando o seu número de professores é insuficiente para atender às necessidades do próprio curso de Psicologia. E outros departamentos, só disponibilizam professores para atender o curso de Psicologia em última instância.

Os outros departamentos não liberam. Mas a Psicologia fornece professores pra todos os outros departamentos. Matutino, vespertino e noturno. Nós ficamos sem aula. Em nosso departamento condensa disciplina. Em nosso departamento junta duas turmas pra dar uma disciplina, para o professor da Medicina dar uma disciplina na Psicologia. Nós ficamos sem professores, mas o nosso departamento não fica sem atender outro curso. Nós temos que esperar a boa vontade de outra pessoa dar aula pra gente. A gente vai assistir aula a noite, porque o professor de Medicina só tem tempo de dar aula a noite. A gente vem assistir aula no feriado. Porque a professora de outro departamento quer fazer uma reunião com a turma cinco horas da tarde num feriado. E a nossa turma vai, o nosso departamento manda ir. Porque nós não temos professores pra fazer esse serviço. Isso que é muito complicado, isso que eu acho mais prejudicial na formação. Porque a gente fica sem professor, a gente tem que condensar aula, a gente tem que assistir aula no sábado porque o nosso departamento dá aula no Direito, dá aula em não sei o que, dá aula não sei aonde, dá aula em Ciências Sociais, dá aula em todos os departamentos, mas os outros departamentos não cedem professor pra gente. (MARA)

Por um lado estas falas demonstram os problemas gerados com as distribuições de disciplinas e professores entre os departamentos, mas por outro, uma leitura equivocada que as alunas fazem da organização funcional da instituição. Os departamentos são células que se organizam por área do saber para atender aos cursos da universidade, porém cada departamento tem um curso diretamente sob a sua responsabilidade no que concerne à organização e funcionamento curricular por ser da área de saber daqueles professores que constituem aquele departamento.

Sendo assim, é de responsabilidade do Departamento de Psicologia atender às disciplinas dos diversos cursos da Universidade que envolva esta área, assim como é de responsabilidade do departamento de Letras, por exemplo, disponibilizar professores para ministrar disciplinas desta área em todos os cursos. No entanto, devemos refletir que a leitura equivocada das alunas vem acompanhada por uma prática organizacional dos departamentos que parece não conseguir se organizar de modo que seus professores possam atender às demandas do seu curso e dos demais que necessitam dos conhecimentos de sua área assim como das instâncias superiores que não conseguiram ainda, estabelecer uma política que se não sane, pelo menos minimize os problemas enfrentados com a insuficiência de professores.

As falas continuam revelando preocupações, desconforto:

A gente teve psicofisiologia junto com os nossos calouros porque a gente teve que esperar a boa vontade de um professor dar pra eles pra gente poder ter e daí a nossa sorte é que não era uma disciplina que era pré-requisito daí a gente não se atrasou. Sorte ou não, porque talvez se fosse pré-requisito eles teriam dado um jeito que eles sabem que aí a gente ia se atrasar. Mas a gente sempre se ferrou nesse sentido, eu não sei como é com o pessoal agora, mas com a gente sempre foi. (JOSI)

Constata-se nesta fala preocupação com a possibilidade de, no caso de não cumprir o currículo no tempo mínimo, haver atraso na conclusão do curso o que geraria prejuízo, em especial, financeiro porque sem a certificação ficarão impedidas de pleitear empregos. Para evitar que isso aconteça os alunos se submetem a condições nem sempre desejáveis para cursarem as disciplinas, como podemos perceber na situação descrita abaixo por Laura e complementada por Josi:

Você tendo uma semana de psicomotricidade sendo que era pra ser um semestre todinho, [...]a gente ficou na frente de um espelho fazendo, parecendo aquelas coisas de academia. [...] Sem teoria. Aliás, ele até falou umas coisinhas mas só na área de educação física sempre. (LAURA)

Era o que ele podia fazer, na verdade ele fez uma caridade pra gente. A gente reconhece isso, entendeu? Foi uma caridade. A gente implorou pra ele pra ele dar aula pra gente. O pessoal de educação física não queria deixar

nenhum professor da educação física dar aula, porque já tinha uma professora que tinha aceitado. Mas o pessoal da educação física não deixou. E por fim ele falou que ia e tal daí pronto. (JOSI)

Isso se constitui em um sério problema. Como um aluno pode entender como “caridade” um professor se dispor a ministrar uma disciplina no curso? Afinal, como define o art. 25 do Regimento Geral da UNIR,

Os Departamentos são órgãos que congregam docentes e técnicos, segundo suas especialidades, sendo responsáveis, dentro da própria área de conhecimento, pelas atividades acadêmicas de graduação e pós-graduação dos diversos cursos ofertados pela instituição, e pelas atividades de pesquisa e extensão.

Ao invés de questionar tais práticas que prejudicam o ensino, os alunos acabam reconhecendo-as como algo benéfico, uma vez que poderão se formar no tempo previsto. Eles entendem que não podem questionar uma vez que o professor os ajudou fazendo um favor, que foi dar aula, possibilitando aos alunos que concluam a disciplina em tempo hábil. Esta situação realimenta e reforça problemáticas, como ensino sem qualidade.

A insuficiência de professores para atender à necessidade do curso, leva o Departamento a adotar medidas de improviso comprometendo significativamente o ensino. Visto que cabe à instituição de ensino a transmissão do saber científico sistematizado produzido e acumulado historicamente, cabe ao professor, responsável por essa transmissão, ter o preparo científico a fim de garantir que a instituição de ensino cumpra seu papel. Nesse sentido, as informantes apontam o fato de o Departamento designar, na ausência do professor da disciplina, outro que não tem o preparo para tal.

Já tinha mais professor saindo, professor se aposentando, professor se desligando do departamento, professor saindo pra doutorado. E vai trazendo professor novo. E a especialidade do professor é uma, mas não interessa. Tá faltando professor de sexualidade, joga o professor pra dar sexualidade. (JULIA)

O professor não tava lá, não tinha como dar a disciplina, põe outro professor. Aí o professor diz: olha, eu não sou acostumado a dar essa disciplina, mas esse semestre a gente vai ver o que é possível fazer, aí fazia qualquer coisa, você percebe... Cara, não adianta, eles não conseguem nem disfarçar que eles não estão habituados a dar aquela disciplina. E aí... fica daquele jeito. Por isso que a gente avalia por disciplina, por professor. Tem professor que dando uma disciplina não ficou legal, mas na disciplina que ele tem mais afinidade fica muito bom. (BRUNA)

Estas duas falas descrevem situações nas quais por falta de professor seleciona-se qualquer um disponível não importando se este tem preparo científico suficiente para garantir

um ensino de qualidade. A fala de Bruna aponta que este despreparo é muitas vezes visível, salientando que não é o problema de ser um mau professor, mas este, ao ministrar uma disciplina para a qual não está devidamente qualificado tem um desempenho insatisfatório.

A falta de professores faz com que a instituição busque alternativas não adequadas a fim de solucionar tal problemática. Professores não habilitados são convocados para suprir tais lacunas e ministrar disciplinas para as quais não têm preparo técnico. Discutiremos melhor o reflexo destas medidas no ensino no Tema “Prática Docente”. Esta distribuição de disciplinas às vezes, se não satisfaz os alunos, acreditamos, também não satisfazer os docentes, resultando em posturas que vão refletir na qualidade no ensino, pois além de o professor não apresentar as qualificações desejáveis, ainda há um problema que é a forma da oferta como explicitado na fala a seguir.

Aí tinha disciplina que um jogava pro outro, um jogava pro outro, e acabava que uma hora um assumia, ah tá bom, mas eu dou condensado, no final. (JOSI)

Infelizmente esta parece ser uma prática rotineira no Departamento como podemos perceber na fala a seguir:

Mas acontece por conta do nosso número reduzido de professores. Quando a gente vai pra reunião de departamento na época da divisão de disciplinas é sempre uma briga. Porque sempre tá faltando gente pra ocupar aquela disciplina ou não querem ocupar uma disciplina x. (LISA)

As maiores dificuldades do departamento e as consequências das medidas adotadas giram em torno do número reduzido de professores. Levando o Conselho do Departamento a fazer uma distribuição de disciplinas sem considerar a qualificação docente, mas principalmente a necessidade do curso, e a disponibilidade de qualquer docente, independente de sua formação para atender à demanda. Estas medidas resultam em posturas improdutivas por parte do docente conforme se queixa a aluna abaixo.

Ele não lia, ele não argumentava, ele não era construtivo. Ele tava ali muito bravo por ter que assumir a turma. Uma coisa que ele não se interessava. [...] Algumas coisas que eu realmente precisava de alguém pra me dar subsídio, me dar umas indicações. Trabalhar se aquilo era correto ou não. Porque ainda somos graduandos. A gente ainda precisa teoricamente de um acompanhamento. E infelizmente isso no meu caso não aconteceu. (MARA)

Mara tem no professor uma figura importante para o processo de apreensão do conhecimento durante a graduação e espera deste, posturas que venham a contribuir para o seu desenvolvimento. No entanto, nem sempre isto acontece. Agravando-se a cada imprevisto feito a fim de suprir lacunas que precisam ser solucionadas com decisões e medidas em longo

prazo, como contratação de professores que atendam as áreas específicas ainda deficientes no quadro da instituição.

Os problemas mencionados parecem não atingir apenas as disciplinas de núcleo comum, mas também o estágio supervisionado, resultando na dificuldade de oferta desses estágios em diferentes áreas.

Acabou que muita gente(alunos) ficou fazendo estágio que, além de não ter preparo, não tinha afinidade, por falta de vagas mesmo. Por falta de demanda profissional pra orientar a gente. Eu sei que é muito difícil você orientar mais do que o número determinado de alunos. (LISA)

Só que o departamento não se incomoda com isso. Quem tem que correr atrás é o aluno. Não é você quem tem... quem quer entrar no estágio? [...] Acabaram as vagas de estágio. Sobrou gente. (MARA)

Embora os alunos no último ano de formação tenham o direito de escolher duas áreas onde desejam realizar seus estágios, esta escolha é quase impossível em alguns casos por falta de opção. O estágio, portanto, é ofertado de acordo com a disponibilidade de algum professor para supervisionar os alunos bem como locais disponíveis para a realização dos mesmos.

De acordo o Regimento Interno do Curso de Psicologia o número de vagas será estabelecido em comum acordo entre docente supervisor, Coordenador de Estágio e Conselho do Departamento de Psicologia. Sendo assim, muitas vezes há uma limitação na oferta de estágios levando os alunos a se submeterem a processos seletivos e quando não aprovados nas suas áreas de interesse, não tem alternativa senão estagiar na área que tem vaga.

O que Lisa aponta também como uma das dificuldades enfrentadas no curso em decorrência da insuficiência de profissionais. Na mesma direção, Mara acredita que o departamento parece não se posicionar em favor dos alunos, levando-os, como maiores interessados, a se mobilizarem, como por exemplo, para falar com professores a fim de solucionar problemas que são de ordem institucional.

Além dos recursos humanos, a falta de recursos materiais também foi apontada como causadora de déficits no processo de formação vivenciado pelas participantes, mas não em igual proporção. Talvez, os problemas com a falta de professores fossem tão evidentes e urgentes que o restante passou a ser secundário e até pouco percebido e enfatizado, como podemos ver a seguir.

E pra gente a solução foi... Nós compramos os ratos. Ainda teve essa. A gente teve que desembolsar pra poder ter a disciplina. (JULIA)

Isentar-se da responsabilidade também parece ser uma prática retroalimentada pela

postura dos alunos que por não quererem atrasar o curso acabam tentando solucionar os problemas institucionais, como por exemplo, buscando professores para supervisionar estágio ou convencendo professores de outro departamento a dar alguma disciplina mesmo que em condições não satisfatórias, além de adquirirem materiais que deveriam ser fornecidos pela instituição.

Erica resume sua impressão quanto ao Curso de Psicologia e a forma como o Departamento o organiza, na seguinte fala:

Então a impressão que dá, é que o curso ele vai assim... Ele vai navegando, tem altos e baixos. Aí tem tempestades, aí tem calmarias. Assim, não é uma coisa estruturada. Eu sinto que os outros departamentos, é, os mais antigos da UNIR como o de Pedagogia, o de Letras, eles têm essa estrutura mais firme. Tem os professores que são pra tal matéria. Tem os que são pra outra matéria. (ERICA)

Este pensamento é complementado por Lisa salientando a necessidade de organização.

Eu acho que é mais uma questão de organização e de corpo docente. Eu acho que se aumentasse o corpo docente do curso, supriria boa parte desse... de todas essas dificuldades que a gente vem tendo ao longo do curso mesmo. (LISA)

Estes dois apontamentos nos levam a refletir sobre as mudanças necessárias. Será que só o aumento do quadro docente resolveria o problema? Pensamos que o aumento de professores é necessário, mas aliado a uma melhor organização institucional.

3.1.2 Relações Interpessoais

Por relações interpessoais compreendemos aqui, a forma como se dá a comunicação entre os professores e entre os alunos e professores e/ou instituição, em especial no tocante às tomadas de decisões pertinentes ao curso e ao seu funcionamento em prol da formação, bem como na construção do conhecimento.

O processo de humanização, isto é, de tornar-se humano defendido pela Psicologia histórico-cultural se constitui através das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Como ser social, os homens estabelecem relações entre si nesse processo de transformação e de busca pela sobrevivência.

Tuleski (2009, p. 44) esclarece que “[...] o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais que determinam a forma de relação do homem com a natureza”. Sendo assim, compreender as relações sociais é indispensável para compreender o

homem em sua relação com a natureza e com a produção do conhecimento.

Para ampliarmos esta discussão sobre as relações interpessoais a partir dos dados desta pesquisa, elencamos as subcategorias: professores com seus pares; alunos com professores e/ou instituição.

3.1.2.1 Professores com seus pares

Uma boa interação entre os docentes contribuiria para um fazer coletivo mais produtivo, trazendo crescimento ao curso e ao processo de ensino aprendizagem na universidade como um todo. No entanto, a relação estabelecida entre os docentes do curso de Psicologia é percebida pelos alunos como negativa, como podemos averiguar nas afirmações a seguir.

O curso de Psicologia reflete a relação dos professores no departamento. Pra mim é isso. Não é uma relação boa. (JOANA)

Porque não tem um respeito básico. Aí todos os departamentos tiram sarro da Psicologia falando, “Todo mundo é psicólogo”, “Todo mundo devia ser bem resolvido”. E é o pior departamento. Toda vez que tem uma reunião é um circo, é divertido. Dá vontade de levar uma pipoca pra assistir. Que é um querendo esganar o outro. E só quem se lasca nisso é a gente. (ERICA)

As falas são afirmativas no sentido de apontar que no departamento a relação entre seus membros não é positiva e se reflete diretamente no curso. Erica endossa e evidencia a competitividade negativa entre eles.

Os docentes são lotados nos departamentos e constituem os Conselhos de Departamento que têm função normativa e deliberativa, isto é, de tomar as decisões pertinentes ao curso. A relação estabelecida entre os docentes se refletirá na forma como o Conselho executa sua função.

A relação não harmoniosa ou, como aponta a informante Erica sem “o respeito básico”, interfere tanto nas tomadas de decisões como na relação com os alunos e com o ensino.

Ficou a vaga, né, porque um professor tinha ido fazer Doutorado. Aí, o professor especialista na matéria que a gente precisava ter, se RECUSOU a dar a matéria pra gente. Ele se recusou... [...] Porque alguém o tinha impedido de dar a matéria que ele queria semestres antes. A gente ficou sem a matéria. Quando outro professor resolveu voltar do Doutorado pra dar uma voltinha em Porto Velho, a gente teve a matéria em duas semanas. [...] Foi péssimo. Foi péssimo. A gente não aprendeu nada. A gente ficou tendo aula todo dia, o dia inteiro, sobre a mesma matéria. Eram passados trabalhos que

não davam tempo de fazer, a gente não teve uma noção sobre a matéria. Por causa de picuinha de professor. (ERICA)

Erica descreve uma situação onde os alunos foram diretamente prejudicados devido a conflitos de interesses que os professores não foram capazes de resolver entre si. O conflito pessoal e de interesses interfere diretamente na relação dos professores e, por conseguinte, na gestão do departamento que não tem força para tomar medidas saneadoras.

E eu sinto que as coisas na UNIR tem que ser muito negociadas sempre. Porque tem as facções de professores que odeiam os outros e a gente sente essa coisa política fervilhando ali dentro. A gente sente muito isso nas reuniões de departamento. E todas as vezes que a gente quer aprender uma coisa ou outra tem um professor que não pode reivindicar isso porque o outro vai prejudicar no doutorado. E os alunos sentem isso. Atinge a gente. [...] É só você ir na reunião de departamento que é óbvio quando alguém fala o outro professor faz careta, o professor tal vira as costas, o outro sai da sala. Quando professor A fala entram mais dois, apóiam. É assim, as idéias na Psicologia são debatidas de acordo com o quanto eu gosto ou não do professor A ou B. Se ele tá certo ou não, não interessa. Se eu gosto dele eu vou com a idéia dele. (ERICA)

As relações estabelecidas não são de toda forma fragmentadas, isto é, existem os grupos dentro do departamento que se relacionam bem a partir de afinidades. O estabelecimento de grupos também interfere no processo, uma vez que há uma tendência em tentar apoiar seus colegas não por concordarem com suas causas, mas visando seu apoio em momento posterior, quando assim se fizer necessário.

À luz dessas informações e da experiência vivida no contexto universitário da UNIR, pensamos que é possível dizer que administrativamente os professores são livres para realizar e, há um exercício equivocado da autonomia universitária por parte daqueles que se sentem no direito de fazer o que quer, inclusive em detrimento do direito do coletivo dos alunos, pois deixam de cumprir com o seu dever primário “ensinar bem” e no tempo regimental. E, como o Conselho é fraco, pois se estabelece sem um objetivo, por exemplo, de desenvolver o currículo do curso com qualidade, os descompromissados se mantêm ao seu bel prazer.

É bem aquela divisão. Assim como nas reuniões, tem o lado do pessoal que é bonzinho, tem o lado do pessoal que é mais obsessivo, e isso dificulta um pouco, porque eles não se comunicam né. Então, essa briga de ego deles, ao invés deles se juntarem pra fazer um departamento um pouco mais coeso, não. Eles se separam. Aí a gente fica naquele jogo. (MARA)

Para Mara, essas diferenças entre os professores poderiam ser melhor aproveitadas para a construção de um bem coletivo, um melhor curso de Psicologia. Mas na sua percepção, essas diferenças aparecem constantemente como problemas que atrapalham o andamento do

mesmo.

Esta fala reforça as falas anteriores no sentido da existência de uma divisão clara entre professores. Os que têm comprometimento, chegando ao que Mara denomina de “obsessivo” com o curso e outros que parecem não se envolver em igual proporção, visto como os “bonzinhos”, pois são mais flexíveis com os alunos, quanto ao cumprimento das tarefas exigidas. Poderemos perceber melhor estes aspectos ao tratarmos da subcategoria Alunos com Professores e/ou Instituição e ao abordarmos o Tema “Prática Docente”.

Os dados aqui apresentados corroboram os resultados da pesquisa de Matos (2005) ao revelar que a relação entre os professores da UNIR parece ser permeada por conflitos, principalmente relacionados ao domínio de grupos e ao desempenho profissional. As relações de poder são apontadas como geradoras de atritos. O pesquisador atribui o agravamento dos conflitos ao número reduzido de professores que torna os relacionamentos mais intensos em especial devido aos interesses conflitantes. Outro ponto de tensão destacado pelo pesquisador é o fato dos professores dependerem de decisões que passam pela avaliação de seus pares.

3.1.2.2 Alunos com Professores e/ou Instituição

Se a relação entre os docentes se dá de forma conflituosa, a relação dos alunos com os professores e/ou instituição e suas tomadas de decisões parece ser de passividade.

Preguiça nossa mesmo. (BRUNA)

Nada relacionado à universidade a gente participava. DCE, a gente não ia. (LAURA)

E a gente sempre aceitou essas coisas. A gente sempre. Foi... daquela vez ali fora eu já te falei isso... a gente sempre foi muito omissa com essas coisas, a gente nunca ficou lutando, não, não vamos aceitar por exemplo, disciplina condensada. Vamos atrasar que seja meio ano, vamos atrasar um ano pra gente poder ter a disciplina certa, pra gente poder aprender de verdade. Não vamos lutar pra que eles dêem um jeito de ter agora, entendeu? No início a gente lutou junto pela sala, só nessa ocasião. (JOSI)

As falas relatam a omissão política dos alunos e sua passividade em não lutar por melhores condições de ensino. Parece que a formação não contribuiu para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a formação e um posicionamento mais politizado e transformador. Evidenciam-se os interesses individuais prevalecendo sobre os interesses coletivos, mesmo os interesses individuais sendo comuns, como por exemplo, a conclusão do curso.

Que a sala não tinha contato mesmo assim. Que dificulta, né, tipo, entrar

num consenso pra lutar por essas coisas. (JOSI)

Josi acredita que isto pode ter a ver com a dificuldade de organização e de interação da turma entre si, revelando um comportamento análogo ao dos professores que tanto criticam. E levanta ainda outras questões.

É porque a gente sempre foi muito conformada. No fundo a gente tava ali na UNIR e porque era uma faculdade federal... É então, porque era uma faculdade federal, mas na verdade todo mundo achava horrível ficar lá o dia inteiro. [...] Menina, umas coisas a gente já ficava num mau humor... então ficar lá enchendo o saco de professor pra professor dar aula pra gente sabe? Mendigando, sabe? Tipo professor, por favor. Foi uma vez ou outra que a gente fez pra ter a disciplina. (JOSI)

Eram dois ou três que participavam que eles (os alunos) viravam turista na sala então eles não faziam peso assim na sala, entendeu? Se fosse que nem o pessoal dos outros períodos que são revolucionários e ficam na sala enchendo o saco do pessoal e comovendo todo mundo, mas lá na sala, as pessoas que se envolviam viravam turistas e a gente quase não via, sabe? Aí acabava que não influenciava ninguém. O resto tava tudo bem, só queria sair da Unir logo. (JOSI)

A falta de posicionamento crítico e de mobilização para mudança é nítida nos relatos das alunas. Apesar de mencionarem algumas poucas tentativas sem sucesso conforme vemos a seguir.

Quando sentamos pra conversar com ela, ela ficou muito brava, ela gritou com todo mundo, chamou todo mundo de irresponsável e no final ela reprovou uma galera. [...] Tipo eu to te fazendo um favor, aí vocês ainda vem reclamar do meu horário? (MARA)

Eu lembro bem de quando eu tava no início do curso, uma pessoa que já tava no 8º período, eu revoltada com alguma coisa que tinha acontecido e brava com isso tudo, aí a pessoa veio “Rapaz, tu tem que... Relaxa porque se tu ficar brigando tu nunca vai nem passar.” Se tu ficar demonstrando, tipo assim demonstrando que não concorda, se tu ficar discordando. Aí eu falei: “Se for depender disso pra mim, eu vou acabar reprovando, porque é mais forte do que eu ir lá e brigar entendeu”. (LISA)

Essa postura de alienação podemos atribuir em parte à relação de poder reforçada pela postura de alguns professores e o medo que esta ocasiona nos alunos. Lisa relata um alerta que lhe foi dado por um colega de outro período sobre possível represália diante de suas atitudes questionadoras. Enquanto Mara relata uma experiência concreta. Podemos subtrair da fala dela que aos olhos dos alunos a reprovação de alguns se deu em consequência das queixas dos mesmos em relação à disciplina e a forma como a professora a estava conduzindo.

As relações de poder, o abuso de autoridade e o medo de serem prejudicados com a

reprovação, fato que poderia gerar atraso na conclusão do curso parecem ser fatores que freiam ou até impedem os alunos de reivindicarem por melhorias e questionarem determinadas posturas.

Uma preocupação é a forma como esta relação de poder se concretiza. Erica e Julia fazem sérias queixas a esse respeito:

Sem contar a questão obtusa que existe da lista do professor que tem os nomes que ela não quer que passe de ano. Isso é um fato no nosso curso! Ninguém fala isso, ninguém fala sobre isso, mas é um fato que todo mundo sabe que existe. Professor A tem a sua lista, dos que eles acham que não tem perfil de psicólogo e acham que não deve passar. Professor B tem a sua listinha. E o que é que aconteceu no caminho? Muitos dos nossos colegas, talentosos, inteligentes, não conseguiam passar de semestre. Porque sempre o professor conseguia achar uma migalha pra reprovar esse aluno. (ERICA)

Dá toque mesmo de dizer assim: “Você não deveria tá fazendo Psicologia, você deveria, você não gosta de cantar? O que é que você tá fazendo aqui? Ou você canta ou você escolhe. Você quem sabe.” “Ou você é mãe, ou você é psicóloga.” [...] Como assim? Eu não posso ser as duas coisas? Não existe essa possibilidade? Uma pessoa que canta na noite pra ganhar dinheiro pra se sustentar não pode ser psicólogo? Ela precisa necessariamente cumprir todos os passos que um professor acha que é o passo certo para se ter o perfil de psicólogo. Quem determina isso? (JULIA)

A relação entre professores e alunos é aqui representada como verticalizada, onde a relação hierarquizada é geradora de medo. Segundo o entendimento das entrevistadas, os professores por acreditarem que determinados alunos não têm o perfil desejado para serem psicólogos, encontram no processo avaliativo, provavelmente a partir de seu aspecto subjetivo, o meio para impedir que este aluno prossiga, dificultando seu percurso dentro da universidade, o que algumas vezes até resulta em desistências. Na fala de Julia há um ideal de discente e futuro psicólogo nas representações de professores. E, caso os alunos não se enquadrem nesse protótipo, sofrem pressões e represálias por parte dos docentes.

O que nos chama a atenção não é o fato de existir ou não a tal lista mencionada por Erica, mas a necessidade de pensarmos e refletirmos que tipo de atitudes os professores estão tendo para que os alunos cheguem a essa conclusão com tanta convicção. Que tipo de relação os professores estão estabelecendo com esses alunos? E qual o objetivo? Favorecer o processo de transmissão ou reforçar uma relação de dominância? Em contrapartida, será que os alunos têm se envolvido satisfatoriamente com o seu ofício de aluno?

Além do medo gerado pelas relações de poder, outro aspecto que parecem evitar um posicionamento mais ativo por parte dos alunos, é a dificuldade das mudanças se efetivarem.

E aí esses dias eu tava conversando com uma colega daqui do curso mesmo,

aqui do estágio, e a gente comentando sobre os alunos dos primeiros períodos que entram assim com aquela garra, com aquela vontade de mudar o mundo, de mudar o curso, e aí no final a gente fica tudo cachorro velho. Que fala: é as coisas não mudam. E eu acho que isso vai acontecendo ao longo do curso, sabe. Você vai tentando brigar e mudar e vai vendo que não vai acontecendo. Tem aquele questionário no semestre que nós damos as notas aos professores. Mas que você não vê resultado nenhum naquilo. Pô, tem professor que leva, zero, zero, zero, zero, zero, zero em pontualidade e no semestre seguinte continua sendo irresponsável com o tempo. Irresponsável com as aulas. (LISA)

Lisa acredita que há nos alunos uma tendência de mudança de atitude de mais ativa para mais passiva no decorrer do curso à medida que as mudanças em nível de departamento parecem não se concretizar. E assim justifica a atitude de aceitação dos discentes:

Então, você ao longo do curso, vai realmente criando uma naturalidade com as coisas erradas que vão acontecendo, principalmente com relação aos professores. Você vai falando, Não é o jeito dele mesmo. Deixa-o assim. Deixa-o desse jeito que ele é. (LISA)

Acreditar numa naturalidade significa compartilhar da idéia de que as relações sociais não são construídas e com isso não podem ser modificadas também a partir dessas mesmas relações. Significaria acreditar que todas as relações entre professores e alunos dentro de uma instituição de ensino serão iguais, independente do contexto histórico, cultural, social e econômico. Ao percebermos outros discursos vimos que esta sim foi uma relação construída e reforçada continuamente tanto pelos alunos quanto pelos professores que têm seus benefícios caso isto se mantenha.

Da mesma forma que você aprende com o tempo você vai ficando sem vergonha. Porque aluno é um bicho sem-vergonha. Você sabe que **professor(a) R²⁶** dá pra levar no ultimo mês, aí você estuda um mês, pronto acabou! Aí você vai usar toda sua energia pra fazer, **professor(a) A, B, C**, e os outros você leva entendeu, tipo vai do jeito que dá. Porque é muito esses extremos. (MARA)

Constrói-se uma relação. Quando o professor cobra exaustivamente, o aluno se dedica em igual proporção. Mas quando o professor prefere se acomodar no seu ofício o aluno responde da mesma forma até para poupar energia para aqueles que exigem mais.

Eu pego toda a minha energia e vou usar com o professor que vai me deixar uma semana, duas semanas sem dormir pra prova dele. Que na prova dele eu vou escrever seis laudas, no mínimo. Não me lembro de ter feito uma prova com menos de cinco, seis laudas manuscrita. Porque se você colocar só um pouquinho ele não vai aceitar. Se você colocar só um teórico, ela não vai

²⁶ Quando as alunas citam o nome do professor, faz-se a substituição desse a fim de não haver uma exposição do mesmo.

aceitar. Assim como tem professores que se você, “Oh professor não vai dar pra fazer a prova hoje não beleza?” “Tá tudo bem, você faz outro dia.” Daí você vai fazer outro dia. (MARA)

A aluna vai além para melhor explicar como isto acontece e de que forma isto se consolida no departamento e na relação entre os professores e entre professor e aluno. Se os alunos sabem que aquele professor é permissivo vão se dedicar menos para poder conseguir corresponder às expectativas e exigências do outro mais rígido. Consequentemente, como o professor percebe que a turma não corresponde bem, não se vê motivado a mudar sua postura.

Balanceia o semestre. Porque se pega um semestre, com oito disciplinas... Não dá conta. Tipo você pega... A gente teve um semestre que foi **professor(a) A, B, C, D** eu acho. Que bicho, pelo amor do guarda. De acabar com a gente. Mas tinha **professor(a) E**, tinha **professor(a) E** ali que na aula dele(a) começava a botar os slides lá, você podia... Tem foto do povo tudo estudando com a apostila, porque eles acabavam dando esse contraponto. Porque infelizmente não dava pra ver todos os tempos, que às vezes a gente tinha uma tarde da semana livre. Que pra você usar todos os dias, todas as horas, dar conta de todos os professores no mesmo nível. [...] Há diferença nesse tipo de ensino, né, diferença entre cada um deles. Que é respeitado e eu acho isso interessante até porque é bom pra eles, porque eles veem, ficam mais felizes vendo o povo se matando. E é bom pra gente também que podemos usar alguns tempos mais interessantes pra estudar. Isso é uma regra entre eles. Antes da prova, do professor tal, a professora de hoje desmarca a aula. Porque amanhã tem prova daquele professor. E sabe que ninguém vai prestar atenção na aula. Quando vai três, quatro, cinco alunos, era muito. Então sempre cancelava. Amanhã tem prova, a gente cancela. Hoje nem vai ter aula. Ou dá aula só até a hora do intervalo. Num tem assim. É uma cultura já do departamento. (MARA)

Dizer que “é uma regra entre eles” e que “é uma cultura do departamento” é enfatizar a relação estabelecida nas entrelinhas. Relação onde os alunos são capazes de perceber o equilíbrio necessário para darem conta do curso, isto é, professores laissez-faire para contrabalancearem com aqueles extremamente rigorosos com o seu ofício.

Neste sentido, podemos pensar, também, que os professores rígidos se vêem na obrigação de se doarem mais e cobrarem mais dos alunos em suas disciplinas a fim de minimizarem os problemas com os outros professores que não tem igual envolvimento.

Percebe-se então a importância de se ter alguns problemas com professores para ajudar a solucionar outros. Ter em um determinado semestre um professor não compromissado parecia importante para aliviar a tensão e o cansaço proporcionado por um curso integral, como admite Josi.

Então hora que o professor falava que não ia dar aula, “Uhul, vamos pra casa!” Entendeu? Eu dava graças a Deus. Eu sou uma das pessoas que hora

que acabava a aula eu era a primeira a abrir a porta. A gente abria a porta e a gente já queria ir embora da UNIR porque a gente não aguentava mais tá ali. Ficar o dia inteiro lá, almoçar lá, essas coisas assim. (JOSI)

Esta fala reforça mais um motivo que leva os alunos a assumirem uma postura de aceitação quanto às práticas dos professores que são contrárias a uma postura que garanta um ensino de qualidade. São as relações construídas. Os alunos não lutam por melhorias por se beneficiarem de algumas falhas dos professores e do curso como um todo.

Apesar de vários problemas elencados na relação estabelecida entre os professores e os alunos, destaca-se ainda a importância que uma aluna atribui à relação positiva que construiu com seus professores.

E eu acho que também... eu não sei se isso é com todos, mas pelo menos comigo eu acho que também há uma certa receptividade dos professores na gente buscar auxílio deles. Em alguns momentos. Eu pelo menos tenho isso com os professores. [...] Tem alguns professores que a gente tem assim, Ah eu to com dificuldade nisso... Pô professora me indica aí, um livro ou um artigo, algum material pra que eu possa me basear melhor pra fazer isso que eu to fazendo no estágio fora, ou alguma coisa do gênero. Eu acho que isso também é bem bacana. Assim eu acho que é algo que eu vi bem positivo nisso. [...] Agora, isso eu já não sei se é com todo mundo. De repente eu construí isso com eles ou se eles têm isso com todos os alunos. Mas eu tive essa experiência positiva também. (LISA)

O professor é apontado aqui como um referencial para os alunos. E a receptividade com que eles aceitam o pedido de auxílio na opinião desta aluna é um dos pontos marcantes na sua relação com os professores e vem a contribuir positivamente para uma melhor formação. Ela finaliza seu raciocínio afirmando não saber se este tipo de relação é com todos, pois acredita numa relação construída de forma mútua.

3.2 Prática Docente

Discutiremos este tema partindo do pressuposto de que

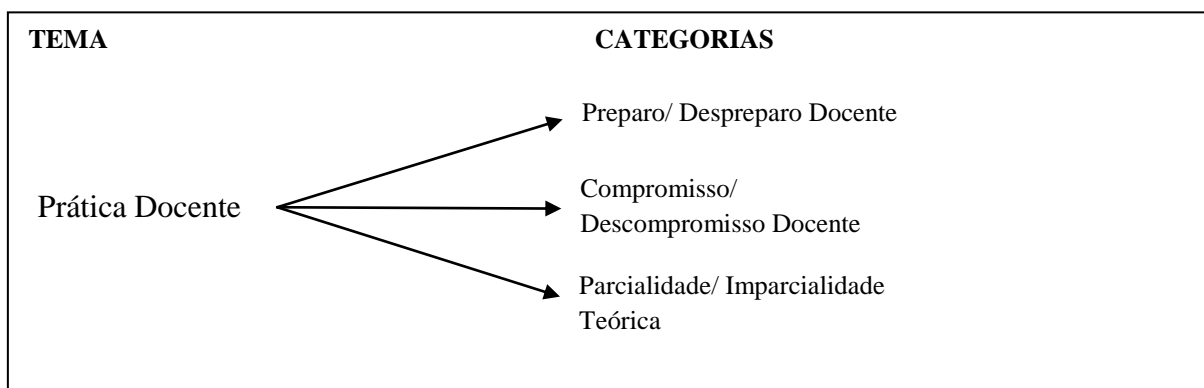
É tarefa central do professor, transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para uma prática social que produza a superação da sociedade alienada, ou seja, da sociedade capitalista. (FACCI, 2009, p.88)

Salienta-se a partir da Psicologia Histórico-Cultural que essa transmissão de saber que permitirá aos indivíduos a apropriação da cultura, não significa uma adaptação passiva do indivíduo ao ambiente. Mas uma atividade que permita ao indivíduo o domínio do mundo dos

objetos da cultura e suas transformações. Para que isto aconteça, Andrada (2006) enfatiza a importância de uma relação dialógica, em que o ensinar se vincule às experiências e interesses dos indivíduos reais e não uma aprendizagem passiva reprodutiva.

É importante esclarecer que apesar de darmos neste tema um enfoque à prática docente em especial na sua relação direta com o aluno, compartilhamos com Vigotski (2003, p. 283) o pensamento de que não podemos reduzir o processo educativo ao “[...] dueto pedagógico presente na educação individualista, como processo totalmente centrado no professor e no aluno”. É de extrema relevância pensar a educação como um processo trilateralmente ativo composto por aluno, professor e o meio entre eles. Em relação ao meio aqui citado poderemos fazer menção, por exemplo, aos aspectos levantados no Tema anteriormente tratado “Aspectos Institucionais”.

Organizamos o Tema Prática Docente nas seguintes categorias: Preparo/ Despreparo Docente; Compromisso/ Descompromisso Docente; Parcialidade/ Imparcialidade Teórica. Será possível perceber neste, como os problemas institucionais discutidos refletem na prática docente e como esta interfere na formação seja de forma positiva ou negativa a partir da visão das participantes.



Quadro 7 – Categorias do Tema “Prática Docente”

3.2.1 Preparo/ Despreparo Docente

A prática docente é a questão de maior evidência na fala das alunas entrevistadas ao se pensar o processo de formação. Os professores têm sido vistos como fundamentais para garantir esta formação adequada, e assim também responsáveis pelo insucesso desta. Em termos gerais, a competência dos professores é reconhecida pelas formandas como um dos aspectos positivos da formação recebida na UNIR:

Com todos os problemas que nós temos, e nós temos realmente muitos problemas, mas nós temos bons professores. Tem algum ou outro que, é, tem aquele jeitinho tal, mas nós temos bons professores. Eu creio nisso, e acho muito isso. (MARA)

No geral quando eu paro pra avaliar... eu vejo que ela é uma boa formação. Quando a gente pega o currículo dos professores nós temos professores, acho que quase todos se nem todos, são doutores, e são pessoas que sabem o conteúdo. Alguns tem mais método... alguns tem uma didática melhor do que outros, o que eu acho que é bem natural. Mas eu acho que no geral, quando se pede assim no geral mesmo, é um bom curso. (LISA)

As críticas feitas pelas informantes ao processo de formação vivido traz o reconhecimento aos bons professores que têm no curso. Ao tratar professores como “pessoas” percebemos uma relação humanizada. Embora constatem em alguns momentos que a relação estabelecida entre professores e alunos é verticalizada. Lisa reconhece a organização e o desenvolvimento dentro de sala de aula como características que apesar da técnica tem o caráter pessoal e individual. Entende que estas diferenças em termos de método e didática são naturais, e não necessariamente ruins. Há um respeito à diversidade e a heterogeneidade de práticas dos professores.

Um aspecto relevante no reconhecimento dos bons professores é a qualificação profissional expressa na titulação de doutor, o bom currículo deles. Mas, aliada a qualificação técnica e teórica está a prática, a vivência dos professores nas diversas áreas da Psicologia:

Eu considero também o fato de eu ter tido professores experientes, como tendo sido muito importantes pra minha formação. (ERICA)

Os dois professores que estão dando estágio pra mim eles são bons professores daquela área porque eles tinham experiência na área, diferente de outros estágios que alguns professores acabam dando sem ter experiência na área. (JOANA)

Eu acho isso importante, a pessoa atuar na área. Conhecer da área pra poder ministrar a disciplina. (BRUNA)

Inferimos a partir desses discursos, que conhecer uma área, significa ter tido oportunidade de vivenciá-la, de exercitar-se, de ter experiências concretas o que aliado ao conhecimento adquirido por meio das teorias promove a competência técnico-científica. Parece podermos afirmar que essas informantes apresentam a compreensão de que o conhecimento construído na história da humanidade, registrado, acumulado e transmitidos através da linguagem são essenciais para o desenvolvimento do homem. No entanto, esta transmissão não pode ser restrita e nem passiva. O homem precisa participar desse processo como agente transformador, contribuindo para acrescentar novos conhecimentos ou

aperfeiçoar aqueles já existentes.

Nesse sentido, ao professor não é suficiente o conhecimento teórico, mas também o conhecimento adquirido com a sua experiência profissional, isto é, atuando na área. Fazendo parte da construção de novos conhecimentos; não espontâneos, mas científicos.

Se estudiosos como Bock (1997), Francisco e Bastos (2005), Matos (2005) e Mello (1997) defendem uma formação acadêmica pautada na relação ensino, pesquisa e prática, através da extensão, para uma formação profissional sólida, acreditamos que para a formação do professor e seu constante aperfeiçoamento também se faz necessário relacionar o conhecimento teórico à pesquisa e à prática.

Este preparo teórico bem como prático do professor é defendido pelas informantes como fundamental tanto na ministração das disciplinas no decorrer do curso, como na supervisão do estágio. Neste momento da formação poderíamos sugerir que seria ainda mais importante uma vez que o mesmo será responsável por direcionar e orientar a prática dos alunos nos seus estágios supervisionados como revela a fala da informante Joana:

O meu professor do estágio trabalha nessa área, já praticou isso, então quando a gente vai contar uma situação pra ele, ele tem um respaldo. Ele não conta uma história do livro que deu certo. E muitos professores nossos tem isso... um distanciamento da prática e passam pra gente uma Psicologia que não existe. (JOANA)

Gonçalves²⁷ (2000) citado por Witter e Ferreira (2005) realizou uma pesquisa sobre a supervisão de estágio em Psicologia Escolar. Os resultados demonstraram que não existe uma formação para supervisão, o que na visão do autor é lastimável visto o papel relevante que lhe é atribuído na formação profissional. Segundo Gonçalves, os supervisores não apresentam a competência técnica-científica esperada de um bom supervisor. Entretanto considera positiva a supervisão realizada, mas apontando para algumas limitações. O autor concluiu que é necessário capacitar os supervisores urgentemente para que se formem melhor os psicólogos. Pensando com as informantes, esse despreparo apontado pelo autor, seria minimizado pela experiência prática do professor na medida em que proporciona ao aluno um contato com uma Psicologia real e não simplesmente idealizada como continua a ser afirmado na fala seguinte,

Por isso que eu falo assim, os professores que tem uma experiência é muito mais fácil. [...] São mais realistas. Eles falam dos problemas que a gente vai enfrentar. Eles não pensam... no livro tal tá dizendo isso. Eles falam não é isso aqui... quando a gente vai fazer não é bem assim você vai passar por

²⁷ GONÇALVES, C. L. C. *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar*. Doutorado. Campinas: PUC-Campinas, 2000.

esse problema, você vai passar por esse problema. Por isso que é interessante o professor que tem experiência. [...] Eu acho que a experiência que a gente tem é muito importante, ouvir do professor. Porque você chega lá você não se choca tanto. O livro é muito diferente do que acontece lá. [...] (JOANA)

Parece que a defesa das participantes à experiência prática do professor se dá por entender que este domínio facilita a transmissão do conhecimento e, por conseguinte a apreensão deste pelo aluno porque o professor encontra uma forma de promover a aproximação da teoria com realidade prática. Evitando estranhamento quando os alunos tiverem a oportunidade de vivenciar a prática, facilita a transposição de conhecimentos teóricos para a prática. Tornando a aprendizagem mais significativa.

A qualidade do curso está diretamente ligada a qualidade do professor, que tem preparo técnico, domínio do conteúdo e preparo metodológico e didático:

Eles exigem bastante, exigem literatura, colocam a gente na pesquisa, aqueles trabalhos que a gente chora milhões, xinga eles todos os dias da sua vida, mas que quando você vai atender, você fala, putz, lembra aquela semana que você passou xingando seu professor, que você não dormiu, mas que quando você vê uma paciente em surto, apresentando logorréia, dislalia, um monte de coisa, agitação psicomotora, você sabe o que é. Você sabe o que fazer. Quando a paciente vai jogar uma cadeira, joga a cadeira na parede e começa a gritar, aí você lembra calma! Calma! Isso não é com você. Isso não é pessoal. Fique calma, é assim mesmo, isso é da dinâmica dela. Todas aquelas doenças, aquelas patologias, aqueles comportamentos que você viu em TTP [Teorias e Técnicas Psicoterápicas], em outras horas, que te dão arcabouço teórico, que você não vê isso em outros lugares. Que apesar de todas as falhas que a gente tem os alunos também, que não são perfeitos, não são! Mas eu vejo assim, que alguns professores são muito significativos e algumas teorias que pegam um pouco mais firme são importantes. (MARA)

A exigência do professor que instiga o aluno a participar desse processo, a ter uma relação como o conhecimento mais ativo e transformador é também reconhecida pelas alunas como motivadora e geradora da segurança para o futuro exercício profissional. Em mesma proporção, a falta de preparo técnico de alguns professores para ministrar determinada disciplina é apontada enfaticamente pelas alunas como um dos maiores prejuízos à formação. Erica exemplifica:

Eu vou te dar um exemplo. Assim que eu entrei na UNIR teve um professor que hoje é muito bom na área dele, como psicólogo clínico tal, que foi dar aula pra gente. O que é que acontece, tinha uma professora consagrada do curso que ia dar a matéria pra gente. Ela do nada trocou com ele a matéria. Falou “Você vai dar a matéria A eu vou dar a B!” E ele despreparado deu aquela matéria pra gente de uma forma péssima. A gente não tirou nada daquilo. (ERICA)

A crítica é pertinente, reconhece se tratar de um bom professor, com qualificação, mas

não para a disciplina para a qual foi designado naquela ocasião. Repetem-se aqui as situações apontadas nos problemas que o curso enfrenta principalmente pelo número reduzido de professores e também pelos problemas nas relações entre os pares discutidas no Tema anterior. Muitas das lacunas mencionadas em termos de conteúdo são apontadas como em decorrência de uma má atuação do professor que não se compromete ou que não tem condições para ministrar determinada disciplina por não ter formação específica adequada. Esta crítica encontra eco em Witter et. al. (2005, p. 48) quando afirmam: “[...] oferece-se o pano de fundo, o palco, mas não se prepara o ator para desempenhar o papel”.

Aí coloca um outro professor, que olha pra sua cara e falava “Gente, isso não tem nada a ver com a minha área. Eu não entendo nada disso aqui. E, vamos empurrar com a barriga.” Poxa! Fica complicado, né? (JULIA)

Nenhum professor que deu as disciplinas que foram “tapadas”, era a área de atuação deles ou eles estavam preparados pra aquilo. (LISA)

As disciplinas de desenvolvimento. Um, Dois, Três e... enfim. Nenhuma! Pode ter sido considerada pela minha turma, de ter bom aproveitamento. Porque não teve professores experientes. Professores até compromissados, mas por alguma razão, eu acho que eles não tinham tanta intimidade com a disciplina que eles estavam dando. Talvez porque o responsável pela disciplina não estivesse disponível justamente em função de estar fazendo doutorado, ou algum tipo de afastamento. Eles assumiam a disciplina pra tapar buraco. (JULIA)

As expressões “disciplinas tapadas”, “pra tapar buraco”, põem em evidência a prática do improviso corrente no departamento de Psicologia, manifestando uma necessidade de organização efetiva para melhor administrar as distribuições de professores e disciplinas, principalmente tendo como critério a qualificação dos professores.

Julia argumenta que o fato do professor ter experiência prática em docência e compromisso com o seu trabalho, não é sinônimo de qualificação suficiente para ministrar qualquer disciplina em um curso de graduação que aborda conhecimentos específicos necessários para a formação teórica e prática de um futuro profissional. Estas situações resultam em lacunas na formação conforme percebido pela informante,

Eu não consigo falar o que é que foi dado porque eu não consegui ver realmente a disciplina, não consegui identificar o conteúdo, entendeu, da disciplina. [...] eu não consigo falar o que eu aprendi em psicodiagnóstico. Esse é uma área que eu estou completamente despreparada. (LISA)

Há consciência das alunas do despreparo para a atuação deixado por disciplinas tão específicas para o exercício profissional do psicólogo como esta citada, reconhecendo que foi uma disciplina com a qual não conseguiu estabelecer nenhuma relação de aprendizagem.

Vem à tona outra questão que tem causado incômodo às alunas, o Estágio em Docência dos mestrandos do Programa de Mestrado em Psicologia e demais programas de Mestrado da UNIR.

Aí concomitante nessa época um aluno de Mestrado foi dar aula pra gente. Foi dar Metodologia no Ensino Superior que é uma das matérias básicas pra gente fazer pesquisa. Foi péssima! Porque ele não tava preparado[...] e tudo que eu aprendi foi sozinha, estudando em casa. Então por isso eu fico pensando, será que a questão de hoje terem mais alunos de Mestrado ensinando do que professores consagrados, será que isso tá diminuindo o valor instrutivo do meu curso? Eu acho que sim, meu! É uma coisa preconceituosa da minha parte, mas eu penso que sim. Porque, são cobaias! Não deixam de ser cobaias. E nosso curso é muito sério! A gente mexe com vidas! Será que tem esse tempo? Pra ter cobaias? Eu não acho certo isso. Eu acho perigoso, até. (ERICA)

Neste trecho Erica faz menção ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) dos programas de Mestrado. Vale esclarecer que no segundo semestre de 2009 iniciaram as aulas do Mestrado Acadêmico em Psicologia. Neste, o mestrando deve cumprir no mínimo 04 créditos correspondentes a atividade de estágio supervisionado em docência no PAE, que compreende um mínimo de 80 horas de docência a ser exercida em sala da aula sob a supervisão do orientador ou, de um professor preferencialmente do programa. Sendo assim, boa parte dos créditos em PAE das turmas do Mestrado em Psicologia foi cumprida em disciplinas do curso de Psicologia. Esta experiência parece não ser muito bem vista uma vez que, na opinião das alunas, ficam privadas de terem aulas com professores experientes, o que para elas desqualifica a formação que estão recebendo. Vale salientar que a disciplina citada por Érica como Metodologia do Ensino Superior, é na realidade Metodologia Científica.

Assim, o preparo e a qualificação do professor foram apontados como aspectos positivos para ministrar cada disciplina e o inverso foi apontado como negativo. Evidenciaram que as melhores disciplinas ministradas tinham à frente professores com experiência prática naquela área e/ou experiência em ministrar aquela disciplina. Da mesma forma, as disciplinas apontadas como mais deficitárias na maioria das vezes tiveram professores que estavam ali apenas para preencher uma lacuna, mas não por ser o mais adequado para tal.

A voz das informantes pode ser contemplada na afirmação de Meira (2007, p. 57), quando salienta que “[...] os educadores devem realizar o trabalho de mediação entre o aluno e os conhecimentos, os quais devem ser transformados em conteúdos escolares para que possam ser apropriados pelos alunos mediante a utilização de metodologias de ensino adequadas”. E, sem dúvida, o professor é elemento mediador fundamental não só no processo

de apropriação dos conceitos mas também dos processos psicológicos superiores.

3.2.2 Compromisso/ Descompromisso Docente

Por compromisso nos referimos à responsabilidade com a qual o professor cumpre com suas atribuições para favorecer um ensino de qualidade. Aliado ao preparo profissional do professor deveria estar o seu comprometimento para com a docência:

Nós temos professores que tem responsabilidade e aí eu acho que a experiência só não conta, porque alguns dos mais experientes não tem responsabilidade alguma! (JULIA)

Tem muito professor em doutorado, tem professor fazendo isso, professor fazendo aquilo, e... O interesse deles vem sempre em primeiro lugar. (BRUNA)

Apesar da importância do professor se qualificar, às vezes isto gera problemas no curso. Bruna acredita que alguns passam a colocar seu próprio crescimento em primeiro lugar, não se preocupando com a função que desempenha no curso. Aqui nos deparamos com uma contradição. As informantes apontaram anteriormente a importância de terem professores qualificados e agora apontam a saída para pós-graduação deixando-os sem atendimento como realização de interesses pessoais.

Uma repercussão de ordem institucional no pedagógico. A insuficiência de profissionais se não impede, dificulta os professores de cursarem suas especializações com dedicação exclusiva. Alguns acabam não tendo tempo nem disposição física e emocional para administrar as duas tarefas. Eis o dilema: Como ter professores Doutores se não saírem para tal? A grande queixa, no entendimento das alunas, parece vir da falta de preocupação dos professores em administrarem isto, considerando a importância de se oferecer uma boa formação aos alunos.

Vale esclarecer que a qualificação docente é uma exigência do MEC. No entanto, não há um investimento do governo de modo que novos professores sejam contratados, mesmo que temporariamente, para que os docentes possam se afastar das suas funções e se qualificarem. Sendo assim, os mesmos se desdobram para estudar e mesmo assim ministrarem suas disciplinas nos intervalos das atividades presenciais dos programas de pós graduação dos quais participam. Poderíamos então concordar com a fala das alunas que colocam os professores como despreocupados com o seu compromisso junto à universidade e seus alunos? Ou será que estes não acabam se sacrificando mais para que os alunos não sejam

totalmente prejudicados?

Independente destas situações onde os professores estão se qualificando parece ainda haver outras onde o descompromisso dos professores é realmente evidente. A indisponibilidade de alguns professores em realmente assumir seu papel diante das disciplinas que ministram parece aumentar os problemas existentes na execução do currículo do curso, uma vez que muitos conteúdos previstos acabam não sendo abordados nesse processo formativo:

E eles não assumem compromisso com a proposta mesmo... mesmo a própria disciplina, assim, o que nós deveríamos ter aprendido lá no começo nós passamos o curso inteiro sem aprender. (JULIA)

Por exemplo, Dinâmica de Grupo passou por mim sem deixar rastro, porque não tinha nenhuma estrutura do que era Psicologia a dinâmica de grupo. Uma hora ela vinha com uma proposta de trabalho e na outra vinha com outra, e no meio do semestre ela tinha que viajar, e já vinha com outra proposta. E acabou que ficou tudo muito bagunçado. (LISA)

A falta de comprometimento faz com que o professor não despenda energia para organizar uma proposta de trabalho coerente, tarefa esta essencial na rotina do trabalho docente. Outras situações mencionadas reforçam tais apontamentos e levantam outras preocupações:

A gente teve professor que durante o semestre morreu a avó, morreu a mãe. Professor! Isso é desculpa de aluno! E a gente viu o professor uma vez, duas vezes. Uma foi quando todo mundo começou a reclamar e aí uma semana antes da prova o professor chega lá com um tanto assim (faz sinal com os dedos) de apostilas que ele deveria ter dado no decorrer do semestre inteiro. Joga na sala e fala assim: “Oh, daqui a três dias eu venho aplicar prova, o conteúdo é esse aí!” E realmente foi aplicar a prova. Ninguém sabe quanto tirou na prova, não teve correção de prova. Isso não existiu. Sabe? Isso é falta de compromisso. Aí que em geral 2 que você deveria ter aprendido coisas que... sei lá, facilitem sua vida quando você tiver em geral 3. E aí chega o professor de Geral 3 falando isso, isso e isso. Não tem feedback nenhum da turma, porque a turma não sabe bulhufas do que ele está falando. E aí a animação que ele chega no começo, o que que acontece? Já sai! Já perdi. “Ah, a turma não sabe o que eu tô falando.” O outro foi descompromissado vai lá e fica descompromissado também. Mas uma dificuldade. Aí quando chega em geral 4, quem são vocês? Porque... Tinha gente que não sabia escrever Freud! Pra você ter uma idéia. (JULIA)

A postura do professor de dar desculpas tal qual o aluno, é percebida de forma extremamente negativa. Pela ênfase dada a aluna parece esperar da postura do professor, que deveria ser exemplo, uma postura mais madura e profissional. Julia levanta ainda o uso da prova de forma incoerente, não como uma parte do processo avaliativo, mas como punição ou simplesmente meio de registro para comprovar que cumpriu com o seu papel. No entanto, o

conteúdo ministrado nestas condições aquém, fará falta na construção do saber sistematizado por parte dos alunos, uma vez que causa uma ruptura na sequência e na conexão entre eles. Assim, a falta de compromisso associada à falta de preparo técnico para ministrar as disciplinas são os principais fatores para as lacunas teóricas no decorrer da formação.

A fala das alunas endossa o pensamento de Witter e Ferreira (2005, p. 37)) que afirmam “[...] seja qual o for o projeto pedagógico, o currículo, ou a disciplina, o êxito e a diferença quem faz é o docente” (p. 37).

Mais uma atitude de descompromisso apontada é o fato de que alguns professores não acompanham seus orientandos do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) do Mestrado. Ficando os mesmos na condução direta das atividades na sala de aula:

Eles colocam os alunos do mestrado pra dar aula e eles não acompanham os alunos dando aula. Eles soltam os alunos do mestrado lá dentro e o aluno do mestrado fica... e agora? Sabe, porque se ele tá sendo avaliado cadê o professor avaliando ele. [...] Eles chegavam lá aí eles ficavam assim... Sabe a gente via o desespero porque... [...] eu ficava pensando, cara se eu tivesse no mestrado nessa hora... O professor não fica lá pra te dar um apoio. [...] E essa outra turma, eles tão tendo quase todas as disciplinas com mestrando. E aí eles falaram assim, olha o chato é que o professor manda o mestrando e depois desaparece. Aí você fica sem saber será que o mestrando tá te avaliando também? Será que a sua nota depende do mestrando? Será que o mestrando vai repassar isso pro professor? Será que o professor vai vir avaliar o mestrando e a gente? Será que depois que o mestrando terminar ele vai vir aqui e vai dar uma prova e o mestrando não vai ter dado conteúdo direito? A gente fica... Passa um monte de coisa na cabeça. (JOANA)

Será que o fato de ter um mestrando para ministrar a disciplina passa a ser um subterfúgio para o professor? Se não for, é assim que os alunos estão percebendo porque não vêem o acompanhamento direto e orientação dos professores responsáveis pela disciplina em relação ao mestrando que está cumprindo seu estágio em docência.

Acho conveniente aqui relatar a minha própria experiência como aluna do Mestrado. Durante o PAE ministrei duas disciplinas diferentes em duas turmas. A professora responsável por me supervisionar e me orientar cumpriu com o seu papel brilhantemente. Desde o planejamento da disciplina até a avaliação final o trabalho foi realizado em parceria, sendo que regularmente a professora participava das aulas que eu ministrava não só para me avaliar, mas para me auxiliar quando necessário fosse a fim de garantir um bom ensino e aprendizagem. Com isso, na avaliação final dos alunos os mesmos afirmaram ter tido uma boa experiência e um aprendizado satisfatório.

Sendo assim, quando falamos de descompromisso ou despreparo não atribuímos isto a todos os docentes, mas infelizmente não podemos deixar de mencionar que isto também faz

parte da realidade do curso de Psicologia da UNIR.

Outro ao aspecto relacionado ao descompromisso do professor se refere ao uso inadequado de técnicas de ensino. Conforme podemos verificar abaixo:

Quando ele foi ministrar a disciplina pra gente foi só seminário. Então a gente não teve a formação teórica. [...] Nós demos a disciplina pra nós mesmos, foi seminário. (BRUNA)

Fiquei especialista em slides. Psicologia não, mas slides... (LAURA)

Tudo era seminário. Gente, poucas vezes a gente tinha prova. (JOSI)

As participantes criticam o uso da técnica de seminários no formato de ministrar a disciplina. Podemos inferir que para elas, os seminários são utilizados para facilitar a vida do aluno e do professor. Do aluno, por não ter de estudar todo o conteúdo para realizar uma prova, apenas o assunto relacionado com o tema do seminário. Para o professor por não precisar ocupar-se em preparar e ministrar aulas. O descompromisso para com o exercício profissional e um restrito arsenal metodológico é um incômodo para as alunas:

Um pouco menos de seminário, um pouco mais de teoria, um pouco mais de explicação... Ah porque assim, tem professores que pra não dar aula eles dão seminário. Aí, assim, eles chegam no começo do semestre dá uma aula e na outra ele vai e divide grupos de 2, 3 pessoas, aí por 2 meses, 3 meses, é seminário. Toda aula um grupo apresenta seminário. Aí cada duas pessoas dá um seminário. São muitos seminários. Chega assim no final do semestre porque tiveram os feriados e tal, daí ele dá duas aulas e aplica uma prova em cima dos seminários. Não é regra, mas isto existe muito na graduação. (MARA)

A utilização abusiva da técnica do seminário é vista pelos alunos não como uma limitação metodológica por parte dos professores, mas como manifestação do seu descompromisso para com o bom ensino, um verdadeiro comodismo. Por outro lado, reconhecem a técnica do seminário como importante para a apropriação de conhecimento em sala de aula, mas evidenciam que são poucos os professores que a utilizam de forma produtiva.

É complicado, você falar, falar, falar e o professor só balançar a cabeça. Tipo, e aí? Tudo que eu falei tá certo? Tá realmente tudo certo? [...] Validar, validar o que tá sendo dito. Porque uma coisa é um colega dizer, eu vou acreditar nele, em tudo que ele tá dizendo, mas às vezes ele pode ter se equivocado aí, a intervenção do professor com experiência e o domínio da teoria pode corroborar aquilo que a pessoa disse, ou, se for o caso, fazer retomadas para corrigir, aprofundar. E infelizmente não foram todos os professores que usaram esse artifício como um complemento da aula. E às vezes era simplesmente a aula, o professor tinha pouca participação nisso. Certo comodismo. E, ah, vou dar seminário, eles apresentam e no final tá tudo bem, quem passou, passou quem não passou não posso fazer nada

agora. (MARA)

Embora acreditem que possa haver aprendizado com as descobertas que os colegas transmitem através dos seminários, sentem a necessidade de maior embasamento que o professor por ter mais qualificação pode proporcionar. Reafirmam assim o reconhecimento na importância da figura do professor e a confiança no conhecimento por ele acumulado para uma aprendizagem satisfatória.

Anteriormente, já se discutiu que em alguns momentos os professores menos compromissados trazem certo alívio às tensões vivenciadas no decorrer dos cinco anos de graduação em contra ponto com os professores tão comprometidos que chegam a ser considerados obsessivos, todavia também têm clareza do prejuízo que isto ocasiona.

A professora X não deu aula pra ninguém. Deu 10 pra todo mundo, numa sala inteira, deu 10 pra todo mundo e foi embora. (MARA)

Esta fala veio como uma crítica à postura da professora. Inferimos que embora a turma tenha sido beneficiada com a nota, a aluna parece reconhecer que esta não tem o seu devido valor, por não ter alcançado um objetivo com a disciplina em questão, ou seja, aprendizagem. A nota nesse caso apenas serviu para sua promoção, mas sem qualificação. Nessa direção a fala de Mara aponta para a exacerbação das condutas no curso:

Psicologia é de extremos! Ou o professor, é o cara, ele vai arrancar seu couro de uns três jeitos diferentes, ou ele é uma “Nice”. Vou light, se der, hoje você apresenta, se não der, você apresenta semana que vem. Ou eles cobram muito, eles querem que você decore a ABNT ou do jeito que você apresentar tá bom. Tipo... **professor(a) Z** quer que você saiba a ABNT de cor. Faça um projeto com **ele(a)** que você vai ter que fazer toda a teoria, toda a discussão do jeito como se fosse a cabecinha **dele(a)**. Aí você pega **professor(a) R**. Ahhh, é tudo tão lindo! Tá tudo tão bem! Tá tudo tão bonito! É complicado assim. (MARA)

Esta disparidade na postura dos professores, ou ele é extremamente compromissado com o seu trabalho e, em decorrência é exigente em todos os sentidos de modo que para corresponder tem de haver dedicação quase que exclusiva dos alunos, ou simplesmente ele não oferece nem o mínimo do que era esperado do seu papel de docente. Essas posturas opostas são contraditórias e geradoras de tensão, mas são imprescindíveis na formação de consciência profissional. E embora reclamem da exigência de alguns professores, reconhecem que nesses casos o aprendizado é garantido:

Mas é melhor você ficar com bons professores, ter uma matéria que você sabe que é garantida, vai ser puxado, vai ser corrido, mas você vai aprender. (MARA)

A crítica vem sempre perpassada pelo reconhecimento dos aspectos positivos encontrados pelas alunas. Lisa por exemplo, reconhece um comprometimento do corpo docente para com uma boa formação, salvo as suas exceções e afirma:

Sempre tem aquela conversa do pessoal da faculdade particular desqualificando a universidade pública, porque tem greve, ah, porque os professores não tão nem aí, faltam demais. E deixam os alunos a Deus dar. Isso eu não sinto no curso de Psicologia. Lógico que eu tô falando é no geral, né. [...] a gente tem uma carga horária grande, e os professores dificilmente faltam. Pelo contrário, tem uns professores que estão ali, custe o que custar. Às sete horas... dez pra sete começam, terminam no horário certinho. Às vezes ultrapassa o limite da carga horária pra concluir o conteúdo que se propôs a dar. Então isso eu acho que é muito positivo dentro do nosso curso. Os professores são bem engajados dentro do que eles se propõem a fazer. De certa forma no geral também há uma organização, não é aquela coisa de sentir que o professor tá ali sem preparo nenhum de aula, tá dando o que vem na cabeça deles. (LISA)

Na compreensão desta participante, os problemas das diversas ordens vividos no contexto da instituição e do curso, não são determinantes para que o corpo docente do curso na sua maioria, deixem de ser comprometidos não só com os alunos, mas principalmente em proporcionar um ensino de qualidade uma vez que enfrentam as dificuldades e realizam suas atividades de forma qualitativa.

3.2.3 Parcialidade/ Imparcialidade Teórica

A Psicologia é uma ciência que possui vários referenciais teóricos que têm divergências principalmente na visão de homem e de fenômeno psicológico. Além de implicar numa gama de oportunidades de atuação profissional, sendo que para cada área há um saber teórico predominante para dar suporte e direcionar o fazer profissional. Bock (1997) é uma das defensoras de uma formação plural, porém sólida.

O que nos propomos a discutir aqui é de que forma os professores da UNIR tem administrado suas preferências teóricas e de áreas da aplicação da Psicologia no curso a luz do que dizem as participantes:

Eu acho que cada professor tem sua linha teórica, e na verdade, é um problema dos psicólogos em geral, não só do curso, é que os psicólogos não defendem a classe de psicólogos. Cada um defende a sua linha teórica. Como se fosse uma religião. [...] Não é antes de tudo a Psicologia para os profissionais, é antes de tudo a linha teórica dele. Então psicanalista com humanista “ah, não pode”. (JOSI)

A aluna aponta aqui uma dificuldade dos professores em exercer seu ofício de uma

forma não tendenciosa, o que acreditam trazer prejuízos para a formação. Na visão das alunas os professores não têm conseguido dialogar com as diversas correntes teóricas, por estarem centrados na sua opção chegando ao ponto de impedir o acesso ao conhecimento, por exemplo, de determinada técnica porque no olhar do professor ela não é boa:

Por exemplo, testes psicológicos é uma área restrita dos psicólogos. A gente já entrou na disciplina com a visão preconceituosa dos testes. Eu acho assim, que essa disciplina tem que ser dada... falar o que são, pra que servem, em qual área tem sido utilizada e tal. E deixar que a visão crítica de cada um, cada um forme a partir de um estudo mais aprofundado dos testes. Não acho que você tem que chegar com a visão e tentar empurrar aquilo. Deixar que os alunos formem a visão crítica daquilo se é certo ou não. A mesma coisa de remédios na área dos psicofármacos. Foi mostrada só uma visão negativa também. E quando veio uma professora da área da medicina foi muito difícil pra ela mostrar a visão positiva dos psicofármacos pra nós. Acho que tem que ser dado neutro e a visão de cada um tem que se formar ou não... se é bom ou não. Tem que ser a visão crítica que cada um tem que fazer posteriormente de um estudo mais... se te interessar, fazer um estudo mais aprofundado. (BRUNA)

A participante acredita que a transmissão desse conhecimento tem o filtro pessoal do professor baseada em seus princípios teóricos e ideológicos, privando os alunos de conhecerem as diferentes vertentes sobre os assuntos propostos. Proporcionando assim, um ensino tendencioso e limitado, não contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência da qual decorrerá uma postura profissional crítica.

A dificuldade que comparece nos dados da pesquisa, dos psicólogos, no geral, em compartilharem de forma harmônica a diversidade teórica e prática que a Psicologia tem para oferecer não se constitui em um problema exclusivo dos professores do curso de Psicologia da UNIR, mas ao que tem se visto, está presente em todas as áreas do saber em nível mais amplo como revelam os estudos de Silva (2010) que em entrevistas realizadas com duas profissionais participantes do processo de discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia ficou claro que um dos grandes embates na tentativa de se chegar a um consenso foi justamente a dificuldade dos psicólogos em ter uma visão geral da Psicologia, uma compreensão global, tendo sempre uma grande tendência em defender uma determinada visão de formação.

Vale trazer a argumentação de Apple (2001, p. 23) para quem “[...] o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (p. 23).

Assim, o fato dos professores direcionarem o ensino baseando-se naquilo que

acreditam não implica em um falso ensino, mas em um ensino que tem como base a ideologia e os reflexos de uma política onde se busca através da educação a manutenção das relações de poder existentes.

3.3 Currículo

Em se tratando de escola básica, Saviani (2003, p. 14) defende o princípio de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”; esclarece ainda que a “[...] escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Duarte (2001, p. 91) aponta, a partir de uma leitura de Vigotski, duas questões que julga importante:

A primeira é a da importância que a Escola de Vigotski atribui à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem. (p. 91)

Sendo assim, ainda remetendo a Saviani, devemos ter em mente que para uma transmissão coerente e efetiva dos conhecimentos produzidos e acumulados, faz-se necessário a seleção e organização adequada desses conhecimentos. A escola elementar deverá estruturar seu currículo a partir deste saber sistematizado. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de também se efetuar uma organização sistemática do saber que constituirão os conteúdos de ensino no Ensino Superior.

No entanto, Sacristan e Gómez (1998) destacam que o currículo é uma seleção limitada da cultura, sendo que diversos fatores em especial os políticos, econômicos e sociais serão determinantes nesta seleção. Para Apple (2001, p. 29) “[...] o currículo é a expressão das relações sociais de poder”. Os conteúdos selecionados atendem não a necessidade daqueles que aprendem, mas primeiramente a necessidade daquele que determina o que deve ser aprendido, isto é, aqueles que detêm o poder.

Focalizamos o Tema currículo no esforço de entender a organização do processo educativo no curso de Psicologia. Propomo-nos aqui explicitar, a partir das vozes das participantes da pesquisa como os saberes científicos, selecionados, organizados e

transmitidos têm suprido a necessidade de seu público alvo: os alunos, futuros psicólogos.

Assim, este Tema se estrutura conforme demonstrado no quadro abaixo com as categorias: Organização das Disciplinas; Saber Fragmentado; Teoria x Prática; Áreas Tradicionais x Áreas Emergentes, seguidas das subcategorias Disciplinas Básicas, Educação – Psicologia Escolar e Estágios Supervisionados.



Quadro 8 – Categorias e Subcategorias do Tema “Currículo”

3.3.1 Organização das Disciplinas

Esta categoria abrange o modo como as formandas percebem a organização das disciplinas, se os conteúdos nelas tratados são satisfatórios para uma boa formação.

3.3.1.1 Disciplinas Básicas

No estudo das histórias das disciplinas vemos que o termo disciplina está associado à idéia de hierarquização e estratificação, isto é, divisão em camadas. Sendo assim, temos na organização sistematizada dos conhecimentos acumulados a sua divisão e que passam a ser organizados hierarquicamente para garantir que os conhecimentos possam ser melhor transmitidos e consequentemente assimilados (JUNIOR; GALVÃO, 2005).

Estes conhecimentos divididos e organizados hierarquicamente vão compor o currículo oficial de um curso. No curso de Psicologia da UNIR temos uma organização das disciplinas onde por quatro anos os conhecimentos teóricos são priorizados, e no último ano enfatiza-se a sua aplicabilidade através dos estágios supervisionados. Sendo assim,

denominaremos disciplinas básicas as disciplinas do primeiro ao oitavo período (primeiro ao quarto ano), ou seja, que antecedem os Estágios Supervisionados.

Em termos gerais, Mara avalia a estrutura do curso em termos de currículo como positiva:

Ah, não é aquela coisa, tipo Nossa! Que grade! Que professor! Mas, no final, até que tá legal assim. [...] Deixa a desejar? Deixa muito a desejar. Mas também a gente não pode esperar que a universidade te dê todos os subsídios teóricos que você vai ter que ter. Algumas coisas você tem que procurar. Alguns autores... o professor te dá a bibliografia mas ele não trabalha com todos eles. É muita indicação. Lógico que a gente pode ficar aqui o dia inteiro dizendo o que tem de errado na UNIR, mas também a gente pode dizer que se você não correr um pouquinho atrás, se você não lê o que eles indicam, fica muito difícil você cobrar alguma coisa. Mas é lógico, tem milhões de erros, milhões de falhas, milhões de coisas que eu mudaria, mas existem outras milhões de coisas que eu deixaria. (MARA)

A aluna admite que não há tempo nem espaço para o estudo e apreensão de todas as teorias e todos os conhecimentos oferecidos no período da graduação. Com essa compreensão, fica expressa a satisfação em relação à grade para a base que possibilitará ao aluno futuramente saber quais caminhos precisará percorrer para um aprofundamento. Reconhece ainda a contrapartida do aluno para que a aprendizagem ocorra de fato.

Esta opinião não é partilhada por outra participante da pesquisa para quem, a grade representa um dos aspectos negativos do curso

Essa história da grade, pra mim parece o ponto mais desvantajoso dentro do curso. Isso principalmente, quando você chega aqui na hora do estágio. (JULIA)

É um professor que tem responsabilidade em colocar as coisas pra gente mas o tempo é curto, a carga horária é pouca. (JULIA)

A disciplina, a ementa da disciplina foi, um livro de... uma revista de... da especial... [...] e um livro... também esqueci. E um livro que a gente teve que fazer uma resenha. É um livro até interessante que também falava sobre essa questão da sexualidade. Mas assim, eu achei extremamente pobre uma pessoa basear uma ementa num especial de uma revista. (LISA)

Muitas disciplinas que ela julga essencial tem às vezes um bom professor, mas uma carga horária insatisfatória para a quantidade de conteúdo. Em contrapartida, outras disciplinas que estão corretamente articuladas às vezes são ministradas por professores sem compromisso, deixando assim lacunas que serão percebidas em outros momentos no decorrer do curso em especial no estágio.

Outros problemas referentes à grade são mencionados

Três disciplinas que eu acho super importantes: Psicologia do

Desenvolvimento, todas! Psicologia do Desenvolvimento porque serve em qualquer área... Psicologia do Desenvolvimento a gente tem que ver pra qualquer área, até pra concurso mesmo, sempre cai. Psicologia da Personalidade, a gente teve muito bem dada, o professor domina, ele ministrou muito bem essa disciplina. E Psicologia Geral. A história da Psicologia, o desenvolvimento da Psicologia eu acho que é a obrigação de todo psicólogo saber e a gente não... Psicologia Geral acho que foi muito mal dada. Foram três ou quatro Psicologia Geral que a gente teve. [...]Então, essas três disciplinas eu julgo muito importantes e apenas uma delas foi bem dada... que foi Psicologia da Personalidade o restante... (BRUNA)

As disciplinas apontadas pela entrevistada como de base para a formação do psicólogo, resulta em uma deficiência em boa parte delas, o que gerou uma fragilidade na apropriação do seu aporte teórico.

Outro aspecto a ser tratado está relacionado às disciplinas ofertadas que parecem não satisfazer o interesse dos alunos em relação à Psicologia e sua variedade de áreas e vertentes. A possibilidade de escolha, seja através de disciplinas optativas ou através do curso já direcionando para ênfases conforme previsto nas Novas Diretrizes, parece ser uma alternativa na opinião delas:

E também a questão da Unir ser uma das poucas universidades no Brasil que ainda tem aquele curso fechado, de grade rígida. Que não permite que os alunos vão escolhendo por conta própria a linha que gostaria de seguir dentro da Psicologia. Porque por ser uma área tão ampla você deveria naturalmente ir seguindo o que te interessa mais. Mas a gente fica preso a matérias que não nos interessam, por pura grade mesmo. Por puro currículo. Matérias que depois não servem pra nada na nossa vida. Que às vezes atrasam porque se você reprova numa matéria dessas você fica um ano atrasado dentro da universidade, numa coisa que você não quer fazer. Então isso também eu acho um erro muito grave. (ERICA)

Você tem um aluno que desde o início não gosta de Psicologia Educacional. Pra que que a gente perde tanto tempo estudando Psicologia Educacional, se o meu interesse é Psicologia Social e eu podia estar focado em estudar Psicologia Social, Psicologia Comunitária e outras áreas afins. [...] Porque a gente vê aí... muita coisa de Psicologia Educacional eu não lembro mais. Eu não tinha o interesse de realmente pegar aquele conhecimento pra mim, e levar comigo aquele conhecimento. Eu passei pela disciplina. Ver não quer dizer que eu me preparei pra ela, pra mais tarde, pra vir pra um estágio ou pra ir para o mercado de trabalho com ela. De repente eu estaria muito mais, eu me sentiria muito mais segura se eu tivesse visto Psicologia Social, Psicologia Jurídica, que era algo que me interessava, eu teria um rendimento muito maior dentro da disciplina e seria muito mais enriquecedor tanto pro professor quanto pro aluno. O professor daria aula pra quem tá interessado na disciplina. Deixaria de perder tempo com cobranças pequenas de, ah, de horários, de presença, de prestar atenção, de ler os textos, porque se você tem interesse naquela disciplina você vai acabar interessado por ler os textos, por participar da aula, por questionar, por debater, e não fazer de conta que tá entendendo ou até entender na hora mas não guardar aquele conhecimento

mais pra frente. (LISA)

A possibilidade de escolher uma área de seu interesse desde o início do curso parece ser uma possibilidade de melhoria do curso na opinião dos alunos. No entanto, parece que os mesmos optam por Psicologia que tem uma grade já em andamento na expectativa de que durante o curso mudanças irão ocorrer.

Parece haver uma idealização utópica de uma liberdade de escolha dentro da universidade, onde os alunos poderiam optar por cursar apenas as disciplinas de seu agrado e interesse. O que não é possível nem na UNIR nem em nenhuma outra universidade do Brasil uma vez que todas seguem diretrizes para nortear suas grades, tendo os alunos que cumprir integralmente com a proposta da instituição, proposta esta devidamente aprovada pelo MEC. Até porque gostar ou não de uma disciplina não significa necessariamente que esta não seja essencial para uma formação adequada.

3.3.1.2 Educação – Licenciatura e Psicologia Escolar

Antes de iniciarmos uma discussão sobre como a área de educação é contemplada no curso na visão das participantes, faz-se necessários alguns esclarecimentos. Não tivemos a intenção de analisar a formação em Psicologia dando enfoque à área da Psicologia Escolar, apesar desta pesquisa fazer parte da linha de pesquisa de Psicologia Escolar e Processos Educativos do Mestrado em Psicologia. No entanto, os dados coletados nos mostraram a necessidade de uma discussão diferenciada acerca da formação em Psicologia Escolar nesta universidade devido à ênfase dada nas falas de todas as participantes em relação às disciplinas entendidas por elas como sendo desta área.

Começa com aquele geralzão. No começo é até interessante, porque você começa a ver uma coisa mais geral, Desenvolvimento, Psicologia 1, 2, 3, 4 (risos), Geral. E se tiver uma boa base é legal. Aí, você começa com um meio só de Psicologia escolar, então a gente teve várias disciplinas... Também por o curso fazer a formação em licenciatura que envolvia muita coisa de escola, sempre era escola, escola, escola. E a gente queria ver outra coisa que não fosse escola, quando é que a gente vai atender? Quando é que a gente vai ter uma prática em outra área? Aí acaba a escola, aí você tem as possibilidades de Psicologia Hospitalar, Organizacional e todas é só um semestre é tudo tão pouquinho! E escolar é tanto tempo, é tanto tempo voltado para a licenciatura, é tanta disciplina. [...] Sei que o miolo do curso foi terrível. Depois que a gente saiu de escolar e das disciplinas pedagógicas aí foram as disciplinas que hoje a gente teve interesse em estágio. A gente pensava assim: agora acabou escola, vamos ver o que a gente realmente vai fazer. [...] Vamos ver Psicologia de verdade, parecia isso. Eu pensava assim!

(JOANA)

A participante aponta sua insatisfação com a distribuição das disciplinas no curso, relatando haver uma desproporcionalidade entre a área escolar e as outras áreas. Podemos perceber, ainda na fala de Joana, uma dificuldade de distinção das disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar e as disciplinas de licenciatura. Vale ressaltar que o curso de Psicologia da Unir no momento de sua aprovação em 1988 oferecia apenas a Licenciatura Plena e a partir de 1991 passou a oferecer a formação em Psicologia.

Embora as disciplinas pedagógicas: Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, Didática, Prática de Ensino 1 e Prática de Ensino 2, sejam componentes da formação em licenciatura, no entendimento das participantes estão relacionadas à formação em Psicologia Escolar, o que vem a ser um equívoco. Atribuímos esse entendimento ao fato de que essas disciplinas levam os alunos a discutirem sobre o ambiente escolar e seu funcionamento, bem como os conduzem à escola para realizarem suas atividades práticas. E ainda, o fato de que as disciplinas que fazem a interface da Psicologia com a Educação estão distribuídas entre o 2º e o 5º períodos, contribuindo para o entendimento de que metade do curso foi voltado apenas para a formação e atuação na área escolar. Possivelmente isso explica a falta de interesse dos alunos em realizar o estágio curricular na área escolar, fazendo-os buscar outras opções para as quais o curso não os preparou teoricamente.

Eu vi, eu ouvi muita gente dizendo assim, e eu fui uma das pessoas que pensei assim: Eu não quero fazer estágio na área escolar. Porque a gente passou três anos indo para as escolas, então relativamente dá pra perceber que a turma tá, se sente... estafada. [...] É uma especialização em escolar. A gente vai sair especialista na área. (BRUNA)

Escolar, há uma ênfase muito grande no nosso departamento que acaba sendo um pouco cansativo. A gente só vê escolar até o 5º período, escolar e escolar. Todo tipo de prática. Tem a licenciatura, tal. Aí ficou todo mundo saturado de escolar. [...] Se você tirar a licenciatura, pra mim, as disciplinas da licenciatura, foram uma inutilidade sem fim, eu gosto muito do curso. Agora, licenciatura, é uma perda de tempo. [...] A licenciatura ocupa um tempo que podia ser usado pra coisas mais úteis. Se eu não posso nem dar aula direito no 2º grau, pra que eu vou gastar quatro, cinco matérias da minha vida? (MARA)

Acho que sempre fica um desejo de mudança, né, dentro da grade. Como, por exemplo, tirar alguma coisa que é obsoleta como a Prática de Ensino 1 e 2. (LISA)

A queixa das alunas em relação às disciplinas da licenciatura como sendo inúteis talvez encontre sentido no fato de que as participantes não terão mercado de trabalho para

atuarem como professoras – razão da licenciatura, já que não são mais oferecidas disciplinas de Psicologia no Ensino Médio, como por exemplo no Magistério. No entanto, vale mencionar que o Conselho de Psicologia tem se manifestado na luta para que seja aprovada a obrigatoriedade da disciplina de Psicologia no Ensino Médio.

Apesar da negação de interesse em relação à área escolar, as alunas reconhecem que a mesma as preparou significativamente para uma boa atuação.

Se eu fosse querer ser psicóloga de escola, psicóloga escolar ou então trabalhar assim em instituições filantrópicas essas coisas iam ser ótimas, porque o que a gente teve de Psicologia escolar, de Psicologia educacional... É dos quatro anos lá dentro, três anos é só isso! E assim, se fosse essa minha área eu não ia ter nada do que reclamar. Porque realmente é dada prática, é dada teoria a gente faz na prática, vai pra escola, vai pra Seduc, vai não sei pra onde, pra aprender, entendeu? Agora as outras áreas afins, não! E é justamente assim, dessa minha turma mesmo que vai se formar agora, nossa turma, se você for perguntar ninguém vai fazer na área escolar, ninguém! Tanto que não abriu estágio. (LAURA)

Tivemos uma boa base em escolar. Ninguém tem interesse em escolar. Na nossa turma, NINGUÉM quis fazer escolar. Nem pra área de psicopedagogia nem nada disso. O pessoal gosta bastante da área analítica, psicanalítica. E quem não gosta da área psicanalítica gosta mais da área de ACP [Abordagem Centrada na Pessoa]. (JULIA)

A disciplina em si foi muito bem dada, foi muito bem aproveitada. Tanto que a minha turma costuma dizer assim, que fez PEPA [Psicologia Escolar e Problema de Aprendizagem] todo mundo junto, costuma dizer que se a gente tá preparado pra alguma coisa é pra atuação em Escolar. Porém, ninguém quer! Ninguém quer, ninguém gosta. Não é do interesse de ninguém. Foi tanta cobrança em cima da gente que, sei lá. Acho que assustou o pessoal, ninguém se interessou mesmo. Acho que ninguém... A realidade da escola, as dificuldades que a gente pode perceber de se atuar dentro da escola. Assustou. Acho que ninguém quer passar por isso. A postura dos psicólogos escolares que a gente conheceu... (JULIA)

Mas, eu te digo com toda certeza, se todo mundo fosse pra escola, todo mundo saberia o que fazer. É uma área que ninguém ficaria perdido. (JOSI)

Para melhor compreendermos estes dados é importante esclarecer que um grupo de professores do Departamento de Psicologia da UNIR bem como de outros departamentos como Pedagogia e Biologia, cursaram seu Mestrado e Doutorado em Psicologia, com área de concentração em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), por meio de convênio interinstitucional desta com a UNIR. Embora seis professores do Departamento tenham se doutorado neste Programa, apenas duas realizam estudos na área escolar. Sendo assim, essas professoras após a conclusão de suas especializações, reestruturaram as disciplinas de Psicologia Escolar e se

dedicaram à área para a qual estão devidamente qualificados.

Isto nos leva a refletir sobre uma preocupação já apontada nos Temas “Aspectos Institucionais” e “Prática Docente”, da importância de investir na contratação de professores especialistas em outras áreas da Psicologia para que possam oferecer uma formação tão sólida nessas áreas como já é oferecida na área escolar. Além de evidenciar os dados que trazem a importância de um bom relacionamento entre os pares para um desenvolvimento coletivo. Os professores que ministram as disciplinas de Psicologia Escolar têm não só preparo, mas também uma boa interação que favorece a articulação entre os saberes proporcionando aos alunos continuidade e coerência.

As alunas põem em evidência a qualidade da oferta da Psicologia Escolar, mas como não há o interesse de nenhum dos alunos, ao menos dessa turma, por atuar na área, de forma velada consideram um desperdício de tempo. Destacam ainda que os problemas percebidos na realidade escolar assustam e não têm disposição para enfrentá-los. Por outro lado, mais uma vez destacam o interesse pela área clínica.

A atuação na escola exige do profissional um envolvimento diferente da clínica. Exige uma interação com outros profissionais, colocando o psicólogo e sua competência expostos aos demais. O que não acontece de forma tão explícita na clínica uma vez que o profissional realizará seu atendimento diretamente com o seu cliente, de forma isolada e de certa forma protegida.

O curso parece atender de forma significativa uma área da Psicologia, mas não acompanhando na mesma proporção as demais. Pela fala das alunas o motivo vem a reforçar as outras categorias já apontadas. Bem como os professores da área de Psicologia Escolar têm um melhor relacionamento entre si, o que favorece o trabalho articulado entre todas as disciplinas do curso possibilitando uma conexão que chega a deixar nos alunos a impressão de que estas abarcam quase toda a grade curricular. Além do comprometimento daqueles também levantado pelas alunas.

Inferimos, portanto, que as maiores queixas apresentadas até o momento como descompromisso docente, falta de atividades práticas, despreparo docente, dificuldade de interação entre os pares, parece não corresponder à realidade das disciplinas de Psicologia Escolar. A alunas reconhecem a todo momento a formação em Psicologia Escolar.

A problemática, na visão delas, parece estar no fato de que desta forma o curso não tem atendido a demanda social nem dos interessados na profissão, uma vez que contempla significativamente uma dentre as várias áreas de atuação da Psicologia.

É importante trazer aqui alguns dados discutidos por Tada (2009, p. 68-69) que ao verificar a grade curricular do curso de Psicologia da UNIR constatou uma formação clínica. A autora argumenta que o curso está vinculado ao Núcleo de Saúde e tem como disciplinas obrigatórias:

[...] Genética e Evolução; Anatomia; Fisiologia; Psicofisiologia I e II e Introdução à Saúde Pública; Psicofarmacologia; Psicopatologia I e II, totalizando uma carga horária de 630h. As disciplinas consideradas da área educacional são: Psicologia da Aprendizagem; Didática; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA) I e II; Prática de Ensino I e II; e Psicopedagogia, totalizando 525h. Estas disciplinas, associadas às da área da psicometria, que totalizam uma carga horária de 375h, com certeza contribuem para uma formação clínica de nossos futuros profissionais quando atuarem nas escolas.

Percebemos aqui que de fato não há mais disciplinas da área escolar do que da área clínica, e mais que até para a atuação na escola os alunos terão um embasamento muito mais voltado para o viés clínico do que para uma prática crítica.

3.3.1.3 Estágios Curriculares Supervisionados

O Estágio Curricular Supervisionado compreende o momento da realização de trabalhos práticos supervisionados por psicólogo experiente na área devidamente inscritos no Conselho Regional de Psicologia conforme previsto no Projeto Pedagógico de Psicologia em vigor.

Conforme já explanado, o curso é dividido de tal forma que durante quatro anos os alunos cursam disciplinas teóricas com algumas experiências práticas, e no último ano de graduação dedicam-se exclusivamente às duas áreas de estágio de sua escolha dentre as opções ofertadas, sob a supervisão constante de um docente.

Conforme Silva (1999), o estágio está regulamentado pela Resolução nº 028/CONSUN²⁸ que assim o caracteriza em seu artigo 1º:

O estágio da Fundação Universidade Federal de Rondônia é caracterizado como uma atividade prática curricular, componente da formação profissional realizada em ambiente real de trabalho, sob a orientação da instituição de ensino, envolvendo não só aspectos humanos e técnicos da profissão, mas também o comprometimento social com o contexto do campo de estágio. (p. 35)

No entanto, Silva (1999) faz uma consideração importante acerca de como isto vinha

²⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Resolução nº 028/CONSUN, de 05 de novembro de 1990. Aprova a Regulamentação Geral dos Estágios da UNIR.

acontecendo na ocasião do seu estudo na UNIR. Sua percepção era de uma descontinuidade no processo de formação. A seu ver parecia “[...] existir o *momento*²⁹ da teoria, isto é, o “pensar” e, dela separada, a prática, ou seja, o “fazer”, que idealmente, deveriam encontrar-se e realimentar-se durante a atividade de estágio” (p. 35-36).

Passados mais de uma década as considerações do autor retornam nas falas das participantes desta pesquisa:

A maioria... por exemplo, Jurídica, Hospitalar a gente foi ver lá na frente. Essas disciplinas base para os estágios foram no 8º período. Só que a gente as viu e já teve que decidir qual queria. E, a seleção começa em outubro. O professor Y começa a seleção em outubro. Quando nem acabou o semestre, nem tem nota, nem acabou a teoria, você começou a ver aquilo agora. Você não teve prática, você não sabe como é. E aí você já tem que escolher, já tem que saber o que é que quer. Jurídica, Organizacional, todas... (MARA)

Pro estágio de Jurídica eu não tive nenhuma formação própria da graduação eu não vi nada. Mas eu vi é... assuntos que me embasam pra essa formação que são, vamos dizer assim, assuntos da psicanálise que têm me ajudado, teorias da personalidade que tão ajudando em alguma coisa. Mas assunto específico da Psicologia Jurídica eu não vi nada! (BRUNA)

No que diz respeito a... Minha formação é uma coisa o estágio é outra porque os estágios que eu tô fazendo a gente não teve nada durante o curso. (JOSI)

Na fala da aluna, há um distanciamento da grade curricular do 1º ao 8º período em relação às disciplinas de estágio. Não há um direcionamento claro dos quatro anos que eles consideram de teoria para o último ano de prática que vem a ser o estágio. Talvez esse distanciamento não exista ao se analisar a grade, mas na forma como esta está sendo executada e vivenciada pelos alunos sim.

A explicação dada pelas alunas é que realizar estágio em área diferente daquelas para as quais foram preparadas teoricamente pelo curso, é uma forma de compensação. Um meio encontrado tanto pela instituição quanto pelos alunos, para terem algum tipo de contato e experiência em áreas não contempladas pelo curso.

O curso não atende às expectativas dos alunos quanto à formação para atuar nas áreas emergentes. O mercado de trabalho tem solicitado profissionais para atuar nas áreas tradicionais, mas também em várias outras áreas. No entanto, a matriz curricular ainda não contempla. Com isso, a fim de amenizar tais lacunas, percebe-se uma tendência a buscar suprir isto no momento do estágio. Sendo assim, o curso tenta preparar o aluno teoricamente

²⁹ Destaque do autor.

para atuar em algumas determinadas áreas e no momento do estágio, que eles deveriam praticar o conhecimento adquirido durante o curso, o curso tem oferecido e os alunos optado por estágios cuja preparação teórica não aconteceu nos quatro anos anteriores. Como consequência, irão exercitar no estágio uma atuação para a qual não tiveram preparo teórico durante o curso, cabendo ao supervisor de estágio dar paralelamente, o suporte teórico às supervisões.

Um dos critérios de seleção dele [professor] foi apresentar a Psicologia Jurídica pra pessoas que não tinham conhecimento. Quando, ele falou... Como não teria... Um semestre seria pouco pra apresentar muita coisa. Eu já tinha tido dois anos de experiência dentro do Tribunal de Justiça, então, ele achou que seria mais válido a vaga ser ocupada por alguém que não teve a experiência dentro da Psicologia Jurídica. (LISA)

É até interessante, essa disciplina que a gente vê pouco na prática enche de alunos querendo fazer o estágio. Porque como ninguém viu, todo mundo tem curiosidade, até fica aquela coisa ideal, né. Aquela idealização da disciplina e da prática e como a gente não viu acha que vai ser tudo maravilhoso, [...] Tanto que esse ano ninguém quis Escolar. Todo mundo tava cheio de Psicologia Escolar. Essa turma não quis, no ano passado também, e, se eu não me engano no ano retrasado a turma também não quis. Tem três turmas que não tem Psicologia Escolar. Por quê? Todo mundo quer ter novas experiências. (LISA)

Eu acho que na verdade é uma tentativa até de conseguir fazer com que todos os alunos tenham experiência de estágio. É uma falha? É. Acaba sendo uma falha porque se a grade tá encaminhando a gente pra algumas disciplinas, pra alguns estágios específicos, acaba direcionando a nossa área de atuação. Era interessante que pelo menos já que preparou a gente pra Psicologia Escolar e Psicologia Clínica, que tivesse demanda de professores para orientar os alunos dentro das duas áreas. O problema é que a gente não tem. (LISA)

A possibilidade de entrar em contato com uma Psicologia que até o momento foi só idealizada parece ser a expectativa depositada no estágio. A participante reconhece, no entanto que seria mais coerente oferecer estágio nas áreas para as quais o curso prepara, que seria a Psicologia Escolar e a Psicologia Clínica. Afirma não haver supervisores de estágio suficientes nestas duas áreas para atender a todos os alunos. No entanto, vale esclarecer que o estágio em Psicologia Escolar só não está sendo oferecido pela falta de alunos para preencherem as vagas disponíveis e não pela falta de oferta.

Sendo assim, inferimos existir uma fragmentação também no tocante a teoria e as práticas possíveis de serem exercitadas nos estágios supervisionados. Prepara-se o aluno teoricamente em algumas áreas, mas oferece-lhes oportunidades de exercitar outras áreas para as quais não estão preparados teoricamente. Isto acaba não sendo percebido como tão

prejudicial uma vez que para as participantes, e talvez também para os docentes, é uma forma de oferecer uma formação generalizada que possa abranger o maior número de áreas de atuação da Psicologia.

3.3.2 Teoria x Prática

Nesta categoria nos propomos a apontar as considerações encontradas acerca de como tem acontecido a articulação entre teoria e prática no curso de Psicologia da UNIR, e em especial, por ser tratar de uma universidade pública onde a estrutura está sob a tríade ensino-pesquisa-extensão.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para garantir uma formação em Psicologia é defendida por autores como Bock (1997), Francisco e Bastos (2005), Matos (2005) e Mello (1997). Além do mais, está registrado na Carta de Serra Negra como um dos princípios norteadores para a formação acadêmica em Psicologia. No entanto, garantir esta tríade no processo de formação parece não ser uma tarefa fácil, conforme revelam os discursos a seguir:

Eu também acho que a nossa turma ficou desprivilegiada no sentido da pesquisa no caso do PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica]. Porque o PIBIC são dois anos.... A nossa turma era do ano do meio. Os professores já tinham alunos do ano anterior que estavam fazendo PIBIC. Esse era o segundo ano deles, não estavam iniciando novas pesquisas. Então a nossa... Poucas pessoas, as que tiveram entraram no meio das pesquisas do PIBIC ou iniciaram as pesquisas porque o professor ajudou. Então tem sempre esse ano de vácuo assim, um ano tem muitos alunos no PIBIC o outro ano não tem. Nessa turma de agora quase todos estão fazendo PIBIC e a nossa não teve, a gente teve essa defasagem na pesquisa. (JOANA)

Os professores da Psicologia não têm tanto envolvimento com a área da pesquisa, e os que têm, tem os seus privilegiados. (BRUNA)

O incentivo a pesquisa na nossa universidade é muito limitado. Alunos de PIBIC são alunos sorteados. São sortudos que conseguem as vagas. Não é pra quem quer! É pra quem consegue! E não deveria ser assim. A pesquisa deveria ser aberta pra quem gosta de pesquisa. Pra quem tem vontade de pesquisar. Eu entrei nas linhas de pesquisa pela extensão no 7º período. Eu poderia ter aproveitado muito mais isso. Mas, quando consegui, enfim, eu tava no 7º período. Então penso que isso também é uma defasagem do meu curso. Questão de linha de pesquisa é muito limitado. Professor escolhe um, dois. Não é aberto pra muita gente. Não tem um monte de pesquisas acontecendo na universidade. A gente não sente esse fervilhar assim. Tanto que a nossa universidade vive sendo acusada de não produzir muito material, pro Brasil, de pesquisa. Parece que é meio parado isso. A gente vê alguns

professores que não gostam de mexer com isso. Sendo que é uma obrigação deles também, né. (ERICA)

O ensino na Universidade Federal de Rondônia parece não estar bem articulado com a pesquisa. As alunas queixam-se das poucas oportunidades de ingressarem em programas de pesquisa, devido ao número restrito de vagas bem como a forma como estas são preenchidas. Joana aponta como negativo o fato de terem poucas vagas para a iniciação científica. Enquanto Bruna e Erica elencam dois problemas, primeiro a falta de envolvimento dos professores com pesquisa, o que nos leva a questionar se é por falta de interesse desses ou por alguma dificuldade institucional, pois como já demonstrado pelas próprias participantes há uma insuficiência de docentes no curso. Vale salientar que na universidade o professor além das responsabilidades de ensino, pesquisa e extensão têm também as de ordem burocrática, gerando um acúmulo de responsabilidades a serem cumpridas.

Outro problema elencado é o processo seletivo para o ingresso nas pesquisas, pois de acordo com a fala de Bruna, não é um processo aberto a todos e imparcial. Aqui nos parece haver um equívoco por parte da aluna no que diz respeito à participação em projetos de pesquisas, como se os professores fossem os responsáveis por chamar o aluno para tal. Demonstrando que os alunos não tem uma busca ativa por se engajarem em projetos desta natureza.

Encontramos aqui outro reflexo da privatização. Com a diminuição dos investimentos nas universidades públicas, grandes responsáveis pelas pesquisas, resultará como nos aponta Matos (2005, p. 85) na quebra da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que segundo ele acarretará a redução “[...] do trabalho do professor a um mero reproduzidor de teorias livrescas e repetitivas que não podem ser sustentadas pelas pesquisas, bem como, sem investigação científica os projetos de extensão correm o risco de situarem-se apenas numa perspectiva assistencialista”. Causando um grande efeito negativo no ensino, pois este precisa ser oxigenado pela investigação científica. Consequentemente teremos a fragilização do ensino e formação de estudantes acríticos.

Outro problema apontado por Matos (2005) é o estímulo à competitividade e ao individualismo entre os docentes na busca de recursos para manter suas pesquisas. Este efeito pode ser visualizado nos problemas de relacionamentos entre os pares.

Outra dificuldade parece estar vinculada aos projetos de extensão, mencionada por apenas uma aluna o que pode nos levar a inferir que não é uma realidade presente na formação em Psicologia.

A Unir, muito sabiamente, criou os projetos de extensão. Há dois anos eles fazem isso. Através disso eu pude atender moradores de rua. Eu vi que dá pra fazer uma Psicologia no meio da rua. Isso foi tão válido pra minha vida profissional, porque eu treinei minha atenção flutuante. O paciente fala nada com nada agora e eu consigo captar. Passa carro lá na rua, não me incomoda por causa disso. Porque a extensão me proporcionou essa oportunidade de exercício. Talvez eu tenha falado errado. Talvez eu pense mais em extensão do que em pesquisa. [...] Porque a pesquisa ela é muito importante pra teorizar. Talvez ela não devolva pra comunidade tão rapidamente como a extensão devolve. Eu acho que a gente se perde nisso. A gente tem que devolver pra comunidade o dinheiro que ela está pagando pra gente entrar aqui. E, pelo nível de formação, pelo modelo de formação a gente sai prontinho pra atender na clínica uma pessoinha. Uma só por vez, em vez de uma comunidade. (ERICA)

A Universidade tem como grande meta promover e integrar uma formação articulada com pesquisa e extensão. E isto também foi percebido por uma participante como fundamental para sua formação, destacando que este ainda é um dos pontos que precisam ser melhorados no curso de Psicologia. Os projetos de extensão deveriam ser uma realidade, uma rotina nas universidades. No entanto, percebe-se na fala desta aluna como se fosse uma iniciativa própria da Unir e recente.

A importância da prática foi constantemente mencionada:

Se eu tivesse tido a prática, seria diferente. (ERICA)

A gente teve um outro contato com uma outra realidade. Isso pra mim foi muito gratificante. Porque assim, já que, nós não tivemos professores compromissados com a teoria, ali nós encontramos professores que se comprometeram não só com a teoria como acharam importante que nós tivéssemos esse contato com a prática. Porque é realmente na prática que você define o que você quer e o que você não quer. (JULIA)

Mais segurança, sabe? Se é pra ficar enchendo de disciplina que nenhum professor dá, ou não tem, enfim, não tem especialidade pra dar, não vai sair nada que se aproveite, você ficar um semestre inteiro só cumprindo currículo sem ter nada. Poxa, se viabilizar pros alunos este tipo de experiência, este tipo de contato por mais que você não é... Sei lá, o pessoal que tá indo pra ACUDA [Associação Cultural do Desenvolvimento do Apenado e Egresso] agora eles não tão atendendo como a gente atendeu. Nós atendemos três pessoas, a gente participou das oficinas junto com eles. Eles tão atendendo um, tem um cliente dentro da ACUDA. Mas já é uma senhora experiência. Sabe? Eles estão maravilhados com isso tudo. É o contato. Ali você vê na prática no que você tá se formando. Sabe? Você entende que não escolheu pra sua vida um curso utópico, bonitinho daqueles que, sabe, “ah, funciona assim, assim e assado, mas eu quero o ser humano bem longe de mim.” Sabe? De repente as coisas fazem um pouco mais de sentido. Porque eu não sei meus colegas, mas eu me encantei e desencantei com a Psicologia de forma tão brusca, assim, durante os cinco anos de curso que até TAP [Técnicas de Aconselhamento Psicológico] eu já tava assim “Poxa, eu já tô no 7º período eu não vou trancar agora. Vou concluir pra ter um diploma de

Ensino Superior.” Pronto. E ali renasceu em mim a crença no curso. (JULIA)

A possibilidade de praticar, de vivenciar a teoria, de sair do imaginário e ir para o real, é, na opinião das entrevistadas, o ponto central de uma formação consciente e que garante segurança. A falta de prática articulada à teoria nas disciplinas é apontada como um aspecto negativo, que ganha mais relevância no momento do estágio, no último ano do curso. Neste aspecto assim se manifestam:

Uma lacuna é que a nossa prática é tardia. Você vê muita teoria, mas demora um pouco pra você ver na prática, visitar os ambientes, ver, ter contato nem que seja indiretamente com eles. Porque você estuda os quatro anos, exceto em TAP que você tem algum contato com paciente, nos demais você só vai ver no estágio mesmo, no último ano. [...] Mas assim, esse contato, pobre, quase inexistente, é que eu acho que poderia ser maior. Começar a inserir depois do 6º, 7º, um pouco mais de ênfase... Não precisa colocar um psicótico ou algo assim que a gente se assusta um pouco no começo, mas ter um pouquinho mais de prática. Porque fora escolar que a gente teve muita prática, isso eu acho que é um mérito até, por mais que tenha sido exaustivo, qualquer um da nossa sala, eu creio que todos, são capazes de atuar em algum grau na escola, com um pouquinho mais ou menos de dificuldade, mas tem esse conhecimento que a gente teve prática do 2º período ao 5º ininterruptamente dentro da escola, atendendo crianças, atendendo algumas queixas familiares individuais, aquele contexto de hiperatividade ou não, desagregação familiar, contexto institucional, tudo isso foi acompanhado em vários níveis com um bom orientador. [...] Então assim, isso que eu sinto falta dessa prática mais apurada nos outros campos. (MARA)

Eu acho que teoricamente nós estamos bem preparados pra prática. A prática a gente não tem tanto, eu acho. De repente seria bacana ter mais práticas para agora no nono período, nono e décimo, nós estarmos mais habituados, entende, com a prática. Mas eu acho que, principalmente, no curso inteiro, o que mais eu gostei o que mais me fez sentir segura pra estar no último ano foi TAP. Ela é o nosso... é o temor e o amor ao mesmo tempo. Porque ela é difícil, é o primeiro contato que a gente tem com o paciente de verdade, sem estar ou em dupla ou em trio ou alguma... Porque até então a gente tinha práticas mas sempre com dupla, trio, em grupo, né. E depois... e TAP não. É quando a gente se vê sozinho mesmo, como vai ser depois de formado, né. De certa forma a gente não vai ficar sempre tendo alguém junto da gente pra fazer a prática. Pra ir trabalhar, pra fazer tudo que a gente tem que fazer. Então eu acho que TAP foi a melhor coisa que teve assim. As práticas, as poucas práticas que a gente teve foram boas práticas. É... eu acho que é por isso que fica essa vontade de ter tido mais. [...] É justamente a prática, por eu achar tão importante eu queria mais. Eu queria ter tido de repente maior contato com a Psicologia Hospitalar que a gente só foi fazer uma visita, mas só andou pelo João Paulo³⁰. E não viu como era a atividade lá dentro. Ou... ter mais, sei lá,... em Psicologia do Trabalho também, apesar da professora ser maravilhosa e conseguir passar pra gente dentro de aula, muita coisa da prática. Como ela trabalha com aquilo, então ela conseguiu, ela conseguia

³⁰ Pronto Socorro Estadual.

fazer a gente ver como era o mercado de trabalho e o que pedia realmente a prática da Psicologia do Trabalho e Organizacional, mas eu acho que seria muito mais enriquecedor se a gente tivesse de repente, pelo menos uma pequena prática nas disciplinas, entende? Alguma coisa mais palpável do que só livros e discussões e apresentações de trabalho. Isso é legal? É muito bom. Porque se a gente não tem a teoria não tem como ir pra prática. Mas eu acho que quando a gente fica muito na teoria quando vai pra prática a gente quer aquilo, a prática vai ser igualzinho no livro aquela coisa bem linear, bem fácil de compreender. Eu pelo menos tive muita dificuldade com relação a isso. Apesar de eu saber que não era daquele jeito, eu não imaginava que era tão complexo, até chegar na prática mesmo. (LISA)

A ausência de prática no decorrer das disciplinas constitui-se como uma falha porque não possibilita contato direto com os campos de atuação, visitas, observações, repercutindo negativamente na formação profissional. Evidenciam, no entanto, o valor dessa articulação teórica-prática para o aprendizado:

Já estavam [professoras] com essa nova visão da Psicologia Escolar e foi quando elas colocaram como é hoje de ir pra escola, de fazer grupo com... a gente, fez grupo com os alunos problemas da primeira série. Então foi bem legal e isso a gente teve que fazer no semestre, é, conhecer a escola, tivemos que fazer alguns encontros com os alunos, fomos fazer visita domiciliar, fizemos entrevistas com os professores da primeira série. Foi bem enriquecedora essa experiência porque além de tirar a gente do conforto da sala de aula, da teoria, acho que foi a primeira vez que a gente teve contato com a prática em si. Porque até então a gente via tudo muito bonitinho nos livros mas não tinha nenhuma visão de como era difícil aplicar tudo que a gente via tão legal nos livros. (LISA)

A oportunidade de vivenciar a prática é sempre reconhecida como satisfatória e enriquecedora, mesmo quando isto se dá numa área que não é do interesse do aluno. Mais uma vez um destaque é dado à Psicologia Escolar. Embora não seja uma área de interesse dos alunos, reconhecem nas atividades práticas oportunizadas pelos professores durante as disciplinas vinculadas à área da Psicologia Escolar como extremamente significativas para uma boa formação.

Vale mencionar os dados apresentados por Silva (2010) em pesquisa realizada com os docentes do mesmo curso, onde os depoimentos dos professores apontam que existe uma certa articulação entre teoria e prática no curso mas parte mais de uma iniciativa pessoal ou individual do professor do que do próprio programa curricular em vigor.

3.3.3 Áreas tradicionais x Áreas Emergentes

Nos primeiros projetos para a regulamentação da formação do Psicólogo já se definiam as áreas consideradas tradicionais na Psicologia, quais sejam: Psicologia aplicada ao trabalho, Psicologia Clínica e Psicologia aplicada à escola (BAPTISTA, 2010). Pesquisas encabeçadas pelo Conselho de Psicologia sobre a atuação dos psicólogos visando realizar um diagnóstico da profissão, identificou a prevalência de profissionais nas áreas consideradas tradicionais, mas constatou a inserção do psicólogo em outras áreas consideradas então como emergentes, podemos citar a Psicologia do Esporte, Psicologia Comunitária e Psicologia Jurídica (CFP, 1988).

Na UNIR, uma das áreas ofertadas é a Psicologia Escolar, vista como área tradicional. No entanto, as entrevistadas são pontuais e enfáticas ao afirmar que não há um interesse atual em atuar nesta área:

Nossas pós-graduações e mestrados na área da educação e é a terceira turma que não tem estágio em Psicologia Escolar. Porque as professoras tentam, tentam no começo direcionar a gente pra área escolar e ninguém quer. [...] Aí a gente investe em especializações na área da educação quando a gente não tá formando pessoas na área da educação. As últimas turmas não estão tendo interesse nessa área. (JOANA)

E até pelo nosso interesse mesmo no curso de Psicologia. Poucas são as pessoas que vão procurar a Psicologia pensando em atuação na escola. A gente vai mais mesmo na linha freudiana, de interpretação, de consciente e inconsciente, desse tipo de compreensão. (JULIA)

Nesta última fala percebemos ainda a idealização por uma Psicologia de enfoque clínico, individualista. E a formação parece direcionar para este caminho conforme a mesma aluna afirma posteriormente.

Nossa preparação ela é mais... voltada pro individual. (JULIA)

O interesse por outras áreas surge no discurso das alunas, principalmente como uma queixa uma vez que o curso não consegue oportunizar uma formação satisfatória nestas áreas vistas como emergentes:

Eu optei por esse estágio de Psicologia Jurídica porque quando eu entrei no curso de Psicologia eu visava por essa área. [...] Não teve essa disciplina pra nós. Não sei se agora com a nova grade, não sei se tá pensando por essa nova área, porque é uma área que é nova aqui em Porto Velho, tá vindo agora, mas em São Paulo eu sei que é bastante utilizado psicólogo na área criminal, então é uma área que eu sempre me interessei, por isso que eu optei por esse estágio. (BRUNA)

No sentido de que eu tive que começar a ler literatura de Psicologia Comunitária agora, porque o professor deu pra gente Moradores de Rua. E eu não entendia nada, não entendia os nomes, a clínica com K, não conseguia abstrair, entender aquilo ali. A gente não é preparado pra isso. A

literatura da Psicologia Comunitária não entra na grade. Muito pouco. Quase nada. A gente não é preparado pra isso, pra pensar em público, em pessoas. A gente sai: hospital! Aquele tantinho de gente. Clínica... (ERICA)

Inserir algumas outras disciplinas que hoje em dia tá tão... tão pedindo mais, como... a gente não vê Psicologia do Trânsito, a gente não vê Psicologia Jurídica. Têm várias coisas que acabam... correntes mesmo da Psicologia que acabam ficando de fora. E aí quando a gente sai daqui da Unir para o mercado de trabalho mesmo, acaba vendo que tá despreparado, que o curso não preparou a gente pra determinadas áreas de atuação. (LISA)

Percebemos na fala das participantes um interesse em conhecer as novas áreas principalmente devido a um interesse mercantilista. No entanto, constatamos nos seus discursos uma presença constante da clínica que apesar de tradicional não perde seu valor. A atuação na clínica garante ainda um status e um reconhecimento social diferente de quando se atua na escola ou na área social, por exemplo. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de oportunizar aos alunos conhecer não só as diversas áreas de atuação, mas especialmente a aplicabilidade da Psicologia a cada uma delas considerando suas particularidades, para não resultar em atuação clínica em todas as áreas por falta de conhecimento das mesmas.

3.3.4 Saber fragmentado

Vários dos aspectos discutidos até o momento parecem resultar no que chamaremos de Saber Fragmentado, onde visamos tratar se há uma conexão coerente entre os conteúdos a fim de concretizar uma formação sólida. Bock (1997) apóia uma formação diversificada, mas que ensine a perspectiva filosófica e epistemológica que embasa cada teoria, bem como a visão de fenômeno psicológico e de homem de cada uma delas, garantindo uma formação generalista, mas não superficial. Uma formação que garanta o aprofundamento do conhecimento da ciência psicológica:

Eu não consigo ver no geral. Eu vejo em partes, eu vejo por disciplinas eu não consigo fazer um apanhado geral dizer foi bom ou então ver no geral foi ruim. Quando eu vejo a Unir, a minha formação em Psicologia eu penso nas disciplinas tais e tais disciplinas foram boas e tais e tais não foram tão boas. (BRUNA)

É um quebradinho de, é um pouquinho de cada coisa, que no final não dá nada. Assim. Você aprende um pouquinho do que significa gestalt, pouquinho do que significa psicopatologia. É como se... Foram cinco anos de APRESENTAÇÃO. Eu sinto como se fosse assim. Cinco anos eles apresentando o que você pode aprender em Psicologia. E aí você sai da Universidade sem base nenhuma. Você vem pro estágio, morrendo de medo! Tremendo na base porque você, enfim. “Que que eu vou fazer lá? Que foi

que eu aprendi pra que eu me sinta segura a ponto de ser escuta de alguém, sabe?” Escutar alguém. De alguma forma, fazer o que é certo mesmo. Devolver da melhor forma possível. Não se pega com surpresa. E eu acho que a gente aprende a ser terapeuta, já no estágio. Dentro da sala! De atendimento. Antes disso você é apresentada à Psicologia. Eu pelo menos percebo assim. Eu senti que eu fui apresentada. (JULIA)

A análise por partes do curso evidencia a fragmentação existente, isto é, uma falta de interligação entre as disciplinas e os conteúdos que permitiriam ao aluno uma visão global da Psicologia e suas diferentes áreas e vertentes.

Esta fala deixa clara não só uma idealização por parte dos formandos da atuação clínica como representativa da profissão do psicólogo, mas principalmente uma formação que pode até ser considerada generalista, mas superficial:

Então, a apresentação foi razoável. Agora eu sei o que significa cada coisa e eu sei o que me interessa. O restante eu vou buscar agora. (JULIA)

A gente acaba quando chega aqui. Eu, pelo menos me senti perdida. Como pegar aquelas disciplinas que a gente vai vendo ao longo do ano e aplicar aqui dentro da clínica, entende? Mesmo sendo quase todo o direcionamento do estágio final pra clínica. (LISA)

Julia aponta que conseguiu obter uma compreensão razoável a partir da apresentação dos conteúdos, mesmo que superficiais, sabe o caminho para aprofundar seus conhecimentos. Enquanto Lisa tem um pensamento mais pessimista, sentindo-se desorientada por não conseguir articular de forma coerente as disciplinas e seus conteúdos a fim de uma aplicabilidade efetiva.

Não é feita no decorrer das disciplinas uma relação coerente entre os conteúdos que façam os alunos perceber claramente o uso quando se deparam com a prática. E até de compreender a necessidade de determinadas disciplinas na grade. Até as disciplinas que tem uma ligação direta às vezes são organizadas e ministradas de tal forma que o aluno não consegue perceber a conexão entre os conteúdos e muito menos uma continuidade. Os relatos a seguir são claros a este respeito:

A gente teve também por conta de não ter professor fixo, todo semestre foi um professor diferente. Professor tal deu um, outro professor deu outro, uma professora de fora deu outra. E aí também ficou uma coisa meio solta. Cada uma acabava dando do jeito que queria e bem entendia. [...] Eu não vi uma ligação nas disciplinas. (LISA)

São grupos de professores que não cedem espaço para que os alunos tenham uma boa formação. Eles querem formar os alunos na área que eles são bons, mas eles não querem formar o aluno num todo, entende. (JOANA)

Estes dados reafirmam a discussão levantada por Silva (2010) a partir dos depoimentos dos docentes do curso de Psicologia da UNIR. Segundo o pesquisador, os depoimentos confirmam a existência da articulação entre as diferentes disciplinas, tal fato se refere aos temas comuns ou sequenciais, mas não em termos do Currículo Geral. No entanto, ressaltam que “[...] os professores “precisam” destacar tal articulação para que haja a “percepção” por parte dos discentes no tocante à articulação das disciplinas” (p. 266). Silva afirma que “[...] não há um processo “natural” que seja identificado como uma articulação entre as distintas disciplinas do Currículo de Psicologia do curso em causa” (p. 266).

Reafirma-se aqui a fragmentação no Currículo que só é amenizada a partir de alguma atitude do docente, que fica explícita na fala das alunas da presente pesquisa, que parece não acontecer com frequência.

3.4 Exercício Profissional

A Psicologia, como já mencionado, tem uma gama de possibilidades de atuação profissional. E como dito, sua inserção em diversos setores tem sido crescente, contudo exigindo um preparo específico para lidar com as particularidades de cada campo de atuação. As mudanças das grades curriculares não conseguem acompanhar na mesma proporção as mudanças do mercado, até devido os trâmites necessários para que ela seja efetivada.

Além de conhecimentos teóricos, exigem-se também conhecimentos práticos e éticos para um bom exercício profissional. Neste tema o esforço é no sentido de apreender como as alunas se projetam no mercado de trabalho a partir da formação recebida.

TEMA	CATEGORIA
Exercício Profissional	Preparo/ Despreparo para atuar profissionalmente

Quadro 9 – Categoria do Tema “Exercício Profissional”

3.4.1 *Preparo/ Despreparo para atuar profissionalmente*

Esta categoria trata de como os alunos veem o seu preparo ou não para atuar no

mercado de trabalho a partir da formação recebida na UNIR. Nesse sentido há quem se apresente desanimada com o resultado da formação aquilatado neste momento de finalização do curso:

Eu tô quase querendo não receber meu diploma, porque eu não me sinto nem formanda, esse feedback agora. É triste. (JOANA)

No entanto, esta idéia não é compartilhada por outras participantes que apresentam considerações mais otimistas:

Eu sinceramente, de verdade, eu boto isso na minha cabeça. Tudo bem que foi super difícil as coisas, mas não é possível que eu não tenha adquirido conhecimento de nada, pelo menos um pouquinho. Mas assim, eu tenho certeza que se me botasse pra fazer o trabalho que ela [a colega que faz estágio no Tribunal] faz no tribunal eu inicialmente, ia fazer tudo errado, mas eu não ia deixar de fazer porque eu acredito que eu posso fazer. Entendeu? Justamente porque é Psicologia, independente de ser Jurídica. É Psicologia. Então assim, eu acho que seria difícil no início, mas eu ia fazer, por mais que eu não gostasse. E assim todas as outras, independente de POA [Psicologia de Orientação Analítica] e Organizacional, Escolar. Grupos também, a outra coisa que eu não saberia se eu ia conseguir fazer, mas se tivesse que fazer, eu ia fazer. Mas eu com certeza, independente do respaldo... Eu acho que eu faria, porque não é possível! (LAURA)

Laura apesar de reconhecer as dificuldades e lacunas deixadas pelo curso em determinadas áreas, acredita ter uma base geral de Psicologia que possibilitaria, com o tempo, sua adaptação a diversos campos de atuação, com o devido estudo que acredita fosse necessário.

Eu penso, por exemplo, Organizacional eu conseguiria me virar. Eu acho que eu teria mais dificuldade seria se eu fosse pra uma clínica. Porque a clínica é o paciente e você é dependendo, se fosse na base humanista, a gente teve acompanhamento, e saberia a postura que a gente tem que ter. Isso a gente aprendeu. Quando a gente fala, dependendo da teoria, se fala mais ou se fala menos, mas aí não é só isso, entendeu? Eu acho que não é só isso. Tem alguma coisa e eu acho que é uma questão assim. Eu to saindo consciente. A área que eu for atuar, eu vou ter que me especializar. [...] Se eu conseguir emprego em alguma área, fazer especialização nessa área, porque pra mim, o que eu sei, não é suficiente. Eu estudei bastante, mas o que eu sei não é suficiente. Eu penso: independente da área que eu for, eu vou ter que fazer uma especialização, viver de especialização e dar valor a especialização a algumas coisas que eu não dei valor na faculdade. Entendeu? Tipo, o que eu não lutei na faculdade pra aprender, eu vou ter que lutar pra aprender na especialização. (JOSI)

Josi aponta estar consciente das lacunas apresentadas e saber os caminhos necessários para supri-las após a graduação, acreditando na importância de uma especialização e da formação continuada. Percebe-se no seu relato que em termos geral teve uma base satisfatória

e reconhece que terá que passar a buscar e valorizar aquilo que não deu a devida importância durante a graduação. Vemos no seu discurso o reconhecimento da importância da contrapartida do aluno e do profissional para a busca do conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

No entanto afirma estar frustrada uma vez que sua dedicação não foi suficiente para garantir uma boa formação, apesar de reconhecer algumas de suas negligências:

Pra mim eu saio com frustração, mas tem gente que não deu valor mesmo, que tava só empurrando com a barriga e tá tranquilo, entendeu? É daquele jeito, mas eu que me dediquei, por mais que eu não fosse lutar para que o professor desse aula, eu que fui dedicada e saio frustrada. Porque eu me dedicava pra nada, entendeu? Pra nada, às vezes me dedicava fazendo uma tarefinha de um texto que a professora mandava fazer que eu olho hoje Meu Deus do Céu, pra que diabo que a gente fez aquele texto? (JOSI)

As formandas parecem reconhecer que ficaram algumas lacunas nesse processo principalmente em decorrência da falta de prática que poderia lhes proporcionar mais segurança. Mas admitem terem tido pelo menos uma base satisfatória, que possibilitará direcionar os melhores caminhos para um aprofundamento:

A gente poderia sair mais seguro. Oh, eu vou te falar, eu não cheguei com medo de paciente esse ano por causa de TAP o ano passado. (ERICA)

Poderia sair mais preparado. Poderia sim. (JULIA)

Existem falhas? Existem muitas falhas. Mas assim, da mesma forma que a gente sabe que falta muita coisa, houve muito esclarecimento. A gente sabe que o curso não deu todos os subsídios teóricos que a gente precisa pra eu sair daqui e abrir uma clínica ali, e dizer que eu sou uma excelente psicóloga. Isso é mentira. Nada como a prática. Mas também, eu aprendi que se eu quero ser um psicólogo clínico, eu preciso de supervisão, eu preciso de terapia, eu preciso estar em constante aprendizado e preciso de um apoio. Até porque eu não tenho a parte prática. Uma coisa é você saber que uma pessoa pode surtar, outra coisa é você tentar fazer um insight com a abençoada e ela tacar uma cadeira na parede. É diferente. Eu sei que eu tenho um arcabouço, eu acredito que eu tenho uma boa estruturação teórica, mas eu também sei que ela não é suficiente pra atuar, de forma clara, concisa, e dizer que agora acabou a minha formação, agora eu posso abrir uma tenda. Não é assim. [...] Não vou sair daqui achando que acabou e ponto. Pronto assinei ali agora eu sou psicóloga, agora acabou tudo que eu aprendi é o suficiente pra isso. Não é. Isso é muito levantado, isso é colocado e discutido durante o curso. Discute-se o código de ética e todas as posturas de um psicólogo. E isso tá implícito e explícito em todas as aulas que a gente teve, em todas as práticas. De que é um caminho. Uma graduação. Não é o fim da nossa conduta como profissional. Isso eu aprendi e creio que tenha sido claro na formação. (MARA)

A formação parece ter transmitido às alunas a necessidade de que um bom

profissional precisa permanecer em constante busca para aprofundar seus conhecimentos e aperfeiçoar sua prática. Principalmente se pensarmos no conhecimento como construído social e historicamente, perceberemos que não é possível esgotá-lo num processo de formação de cinco anos de duração. Não há um fim. É algo contínuo.

Houve coisas interessantes, eu acho que, se a gente continuar, eu pra mim, vejo a necessidade de continuar, estudando, fazer especializações, na prática que eu escolhi. Assim, não foi bom, não foi perfeito. Eu acho que nunca vai ser. Mas foi interessante. Tanto que a gente consegue atuar aqui na clínica, fazer os atendimentos, atuar no hospital, de forma satisfatória. (MARA)

A esse respeito podemos fazer menção à discussão levantada por Meira (2003) que aponta a importância da universidade abrir espaços para o desenvolvimento de projetos de formação continuada dirigidos aos psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho, para que tenham oportunidades de refletir sobre as questões emergentes de sua prática à luz dos avanços teórico-críticos já conquistados. Defende que “[...] esse encontro pode não apenas enriquecer a atuação dos profissionais, como também contribuir para que se rompa o círculo vicioso da mediocridade que tem encontrado fértil terreno nas universidades brasileiras” (p. 66).

Ao serem questionadas se elas acreditam que a formação as preparou para que atendam à demanda social, Lisa é clara ao dizer que não uma vez que há ainda um enfoque bem individualista na formação.

Eu acho que o preparo que a gente teve, a experiência que a gente teve foi aqui na clínica, aqui no estágio já. Ao longo dos vários estágios que a gente têm, quase todos têm alguma experiência com grupo, mas pegando o curso desde o início, a gente trabalha sempre com o indivíduo, e não com o coletivo. É sempre, é quase sempre é assim. Tanto que Psicologia Social, Psicologia Comunitária, a gente não teve nenhuma atividade fora a leitura dos textos e apresentação de Seminário, alguma coisa do gênero. Dinâmica de grupo, se você for perguntar pra qualquer aluno, eu acho que todos os alunos tiveram uma experiência meio fracassada. (Risos) Independente do professor. Acho que nunca vi alguém que falou “Nossa, eu adorei dinâmica de grupo!”. E é interessante que a gente usa muito, depois. E, acaba despreparada. [...] As teorias são sempre individuais. Assim, Psicopatologia acaba também sendo individual. TTP [Teorias e Técnicas Psicoterápicas], aí tudo acaba assim, sempre levando a gente pra aquela prática individual pra prática elitista de certa forma. Paciente, terapeuta, e pronto acabou. (LISA)

Parece haver, mesmo que ainda timidamente, um reconhecimento da importância da Psicologia Social e Comunitária para atender à demanda social, em detrimento aos conhecimentos e aplicabilidade da Psicologia Clínica, que é restrita a poucos. Mas nas falas das participantes percebemos que tanto ainda há uma idealização da parte de quem busca o

curso de Psicologia para uma formação clínica e futura atuação na área, quanto os currículos parecem ainda favorecer o conhecimento nessa área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo compreender os sentidos construídos por alunos concluintes sobre seu processo de formação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia. Existem várias formas de se conhecer e analisar os pontos positivos e negativos de uma formação. Para esta pesquisa, nos propusemos a olhar pela perspectiva dos atores envolvidos, os formandos do 10º período.

Por compartilharmos do pensamento de que o ser humano é construído cultural e historicamente, buscamos compreender como a Psicologia e, conseqüentemente, sua formação, se consolida no Brasil e em Rondônia. Fazer uma discussão sobre as políticas educacionais para a formação em Psicologia foi essencial para melhor compreendermos o fenômeno estudado. Evidenciamos aqui as influências da política neoliberal sobre o Ensino Superior no Brasil, dando destaque ao incentivo pela privatização do mesmo, o que resulta em diminuição dos investimentos nas instituições de Ensino Superior Pública.

Pudemos perceber com clareza reflexos disto com a expansão dos cursos de Psicologia no setor privado no Estado de Rondônia na última década, bem como as mudanças na universidade pública. Fatos estes corroborados pelos dados da presente pesquisa.

Verificamos no relato das participantes que o professor e sua atuação tornam-se o ponto central da formação, prática esta influenciada diretamente pelas questões institucionais regidas por políticas educacionais superiores. Dentre os pontos positivos da formação recebida as alunas apontam a qualificação de alguns professores para ministrar determinadas disciplinas que ganha para elas maior importância quando acrescida de experiência prática, de atuação profissional do professor na área das disciplinas que lecionam. Além do comprometimento presente de alguns professores para com os alunos e para com uma boa formação.

Dentre os pontos negativos os dados indicam também os professores. A escolha de professores para ministrar disciplinas para as quais não estão preparados ou não tem afinidades foi evidenciado como um dos maiores problemas. Este fato parece acontecer com frequência devido a outro problema apontado, o número reduzido de professores com o qual sempre contou o curso, levando o Departamento e o colegiado a buscarem soluções que não são as ideais, mas que são as únicas possíveis dentro da situação atual. Esta questão parece piorar porque segundo as participantes, muitos professores não se comprometem em realizar um trabalho coerente e responsável visto as escolhas às vezes compulsórias para que eles

ministrem disciplinas para as quais não se sentem preparados, e possivelmente não estão, devido à formação que possuem.

Na opinião das alunas, há uma supervalorização da Psicologia Escolar que parece resultar numa saturação por parte dos alunos em relação à área, bem como numa grande defasagem nas demais. A Psicologia Escolar tanto aparece como uma das partes mais estruturada do curso, e assim, positiva, como também um dos grandes problemas do curso. Isto se dá, uma vez que outras áreas, que são de mais interesse dos alunos, acabam não sendo devidamente contempladas.

A dificuldade de se manter a tríade pesquisa-ensino-extensão apontada em estudos anteriores parece se repetir no curso de Psicologia da UNIR. A articulação entre teoria e prática ainda não é uma constante no decorrer de todo o curso, resultando numa aprendizagem fragmentada e superficial. As práticas mais frequentes foram proporcionadas pelos professores da área de Psicologia Escolar. Dados estes que vêm reforçar a pesquisa de Silva (2010) que identificou uma fragmentação no currículo analisado, e uma desarticulação entre teoria e prática. Afirmando o autor que há um número restrito de práticas devido a iniciativas particulares de docentes e discentes e não pela proposta do curso em si, questões estas levantadas por ele que pudemos constatar também com os dados obtidos nesta pesquisa.

O pouco incentivo à pesquisa também foi percebido e criticado pelas alunas, que acreditam ser uma prática essencial para um processo de formação pautado no crescimento científico. Ressalta-se aqui, mais uma vez, as políticas interferindo negativamente nas ações necessárias para se garantir uma formação sólida. Com o número reduzido de professores e técnicos fica cada vez mais inviável que os professores se dediquem a estas ações de extensão, pesquisa e prática, tão essenciais para a formação.

Estas dificuldades reafirmam os estudos de Matos (2005) que identificou pouco envolvimento dos docentes com pesquisa e extensão, ocasionados boa parte por falta de incentivo financeiro, pela precarização das condições de trabalho, bem como pelo número reduzido de professores que ocasionam um aumento da carga de trabalho. Os professores acabam tendo que se dividir entre atividades de ensino, pesquisa, cargos administrativos, atividades burocráticas, dentre outras. O autor reforça que a política neoliberal tem contribuído fortemente para o não crescimento da universidade pública e também como consequência para o mal-estar docente.

Em contrapartida, os alunos parecem não se esforçarem para suprir as lacunas que o curso vem deixando no decorrer do processo. Verificamos duas únicas alunas mencionar sua

busca espontânea por estágio extracurricular com esse fim. No entanto, mencionam que só foram capazes de perceber os efeitos da sua passividade diante de situações de negligência da parte dos professores e do Departamento para com um ensino de qualidade, no momento do estágio quando se depararam com a necessidade de praticar uma teoria, que não fora bem assimilada. Com isso, relatam perceber a necessidade de expandir seus estudos e formação com especializações e programas de pós-graduação a fim de suprir tais falhas.

Apesar de tudo, em termos gerais, as alunas parecem acreditar que com a formação recebida serão capazes de atuar no mercado de trabalho de forma satisfatória, sabendo que para algumas áreas estão melhores preparadas do que para outras.

Os conflitos de relacionamento entre os docentes, bem como entre os alunos aparece em diversos momentos no relato das participantes, apontados também como pontos negativos porque estes conflitos interferem nas decisões e ações coletivas, que são essenciais ao bom andamento do curso. Outro aspecto que reafirma a pesquisa de Matos (2005) que constatou uma passividade dos alunos frente à figura de autoridade do docente, bem como relações conflituosas entre os professores marcadas por domínio de grupos.

Constatamos ainda uma formação tradicional de enfoque clínico, confirmando os estudos de Silva (2010). No entanto, na área da Psicologia Escolar já é possível perceber um esforço para formação crítica.

Diante do exposto, acreditamos ser necessário que o Departamento tome algumas medidas coletivas a fim de amenizar algumas dificuldades que o curso enfrenta. Como por exemplo: melhor distribuição das disciplinas entre os professores de acordo com sua qualificação; lutar junto aos setores competentes da instituição pela contratação de professores qualificados para as áreas em defasagem.

Sugerimos a oferta de disciplinas optativas nas quais as áreas emergentes como, Psicologia Jurídica e Psicologia do Trânsito, por exemplo, possam ser contempladas.

Acreditamos que uma maior vivência prática é essencial para uma boa formação, assim como o incentivo à pesquisa e aos projetos de extensão. Levar os alunos ao campo de atuação antes do estágio profissional, seja para observação e/ou intervenção.

A aprovação da nova matriz baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais é essencial corroborando os dados e conclusões de Silva (2010), que a partir de seu estudo averiguou que a grade vigente, por não ter opção de estágio básico, ocasiona uma defasagem, pois os alunos só têm contato previsto com a prática no último ano de formação através dos estágios supervisionados.

Acreditamos ainda que a realização de pesquisas que possam relacionar a formação oferecida e o mercado de trabalho no estado, contribuirão positivamente para o repensar da formação de profissionais que realmente estejam preparados para atender a demanda social.

Finalizamos este estudo com uma grande indagação: porque os alunos tem construído a ideia de que a Psicologia Escolar é a área mais contemplada no curso?

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. S. *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista Referência. nº05, p. 53-63, 2000.
- ANDRADA, L. P. *O professor na Psicologia Histórico-Cultural: da mediação à relação pedagógica*. Brasília-DF, 2006, 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 39-57.
- ARAUJO, C.M. *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). *Apresentação: O que é a ABEP*. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br>> Acesso em 16 de janeiro de 2011.
- BAPTISTA, M. T. D. S. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, 30(núm. esp.), pp. 170-191, 2010.
- BARDAGI, M. P., et al. Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um Curso de Psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, 28(2), pp. 304-315, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROCO, S. M. S. Vigotski, Arte e Psiquismo Humano: considerações para a Psicologia educacional. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009. pp. 107-134.
- BERNARDES, J. S. O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: análise de documentos de domínio público. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3(2), 2003. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br>. Acesso em 15 de setembro de 2010.
- _____. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP: 2004.
- BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. São Paulo, 17(2), pp. 37-42, 1997.
- _____. As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. L.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp. 11-33.

_____. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 15-28.

_____. Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-35.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e ao método. Porto/Portugal: Porto Ed., 1994.

BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: CFP, *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. pp. 273-297.

BRASIL. *Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Regulamenta a profissão de Psicólogo e dispõe sobre os cursos de Formação em Psicologia. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1962_4119.pdf. Acesso em 09 de outubro de 2011.

BRASILEIRO, T. S. A; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*. SP, 14 (2), pp. 105-120. 2010.

CAMBAÚVA, L. G; SILVA, L. C. A História da Psicologia e a Psicologia na História. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009. pp.15-34.

COIMBRA, C.M.B. (1999) Práticas “psi” no Brasil do “milagre” algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. (Orgs), *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ. 1999. pp. 75-95.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP) *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

_____. *Carta de Serra Negra*. São Paulo, 1992. Disponível em: www.abepsi.org.br. Acesso em: 14 de janeiro de 2011.

_____. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2ed. Revisada e Ampliada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 403, 1962. Estabelece a carga horária mínima do curso de Psicologia, incluindo as habilitações. Relator: Valnir Chagas. *Documenta 11*, Rio de Janeiro, p. 66 - 69, jan. - fev. 1963.

_____. *Resolução CNE/CES nº 08/2004*, de 08 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ed revisada e

ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EDWARDS, R. Implementing the scientist-practitioner model: The school psychologist as data-based problem-solver. *Professional School Psychology*, 2, pp. 155-161, 1987.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009. pp. 87-106.

FRANCISCO, A. L; BASTOS, A. V. B. Conhecimento, Formação e Prática: O necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2ed. Revisada e Ampliada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. pp.71-88.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução Roberto Cataldo Costa; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, C. L. C. *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar*. Doutorado. Campinas: PUC-Campinas, 2000.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M.(org.) *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. 3ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. pp. 21-38.

JACÓ-VILELA, A. M. Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 4(8), pp. 79-91,1999.

JUNIOR, M. S.; GALVÃO, A. M. O. Histórias das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, pp. 391-408. 2005.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, 29 (4), pp. 718-737. 2009.

MANCIBO, D. Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. (Orgs), *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ. 1999. pp. 93-120.

MARINHO-ARAUJO, C. M. A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares. In: CAMPOS, H. R. (Org.) *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 17-48.

MARTINS, L. M. A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009. pp.135-150.

MATOS, L. A. L. *Docência na educação superior pública e privada: um estudo com professores de Porto Velho*. São Paulo: USP, 2005, 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 13-79.

_____. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. pp. 27-62.

MELLO, S. L. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. 3 ed. revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. pp. 441-448.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <www.reuni.unir.br>. Acesso em 26 de fevereiro de 2012.

NAKAMURA, M. S., et al. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), pp. 423-429. 2008

OLIVEIRA, K. L., et al. Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), pp. 283-292. 2006.

PENNA, A.G. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(2), pp. 19-27, 2003.

PIRES, L. H. S. *Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação*. 2008. 267 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 2008.

ROSSLER, J. H. Trabalho, Educação e Psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. pp. 93-116.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.^a ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTORO, E. R. L. *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”*. 2011. 158 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 8 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIENA, O. et al. *Aprendizagem Organizacional na Gestão de Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)*. In: SOUZA, A. M. L.; RODRIGUES, M. (org.) *Educação Superior: Política e Formação*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, J. C. B. S. *As percepções de docentes e egressos sobre o curso de Licenciatura e Formação de Psicólogos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)*. 1999. 109 pp. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1999.

_____. *As políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia: suas implicações para a atuação profissional*. 2010. 424 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP: 2010.

SOUZA, M. P. R. *A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: desafios e perspectivas*. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P.; ROCHA, M. L. (org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. *Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades*. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação: Uma Análise Crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.) *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3^a ed. 2010.

TADA, I. N. C. *Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva*. In: Souza, A. M. L. et al. (Orgs.) *Psicologia, Saúde e Educação: desafios na realidade Amazônica*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/ Porto Velho, RO: Edufro. 2009. pp. 61-83.

TULESKI, S. C. *Vygostki: A construção de uma Psicologia marxista*. 2^a ed. Maringá: Eduem, 2008.

_____. *Em Defesa de uma Leitura Histórica da Teoria Vigotskiana*. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá, PR: Eduem, 2009. pp.35-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Resolução nº 028/CONSUN*, de 05 de

novembro de 1990. Aprova a Regulamentação Geral dos Estágios da UNIR.

_____. *Resolução n.º 049/CONSUN*, de 03 de setembro de 1991. Aprova o Regimento Interno do Curso de Psicologia e Reformula sua Habilitação estabelecendo que é constituída de: Licenciatura e Formação de Psicólogos. Porto Velho, Rondônia.

_____. *Estatuto da Fundação Universidade Federal de Rondônia*. Aprovado pelas Resoluções n.º 135/CONSUN, de 13 de outubro de 1998 e n.º 138/CONSUN, de 12 de abril de 1999. Porto Velho, Rondônia.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITTER, G. P. et al. Formação e Estágio Acadêmico em Psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA(CFP). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2ed. Revisada e Ampliada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

WITTER, G. P; FERREIRA, A. A. Formação do Psicólogo Hoje. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA(CFP). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2ed. Revisada e Ampliada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. pp. 15-39.

ZANOL, L. *A Formação Inicial do Psicólogo Escolar em Porto Velho/RO*. 2009. 44pp. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: 2009.

APÊNDICE A**Termo de Autorização do Departamento de Psicologia da Unir****PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu, _____ CPF _____ e RG _____, chefe do departamento do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia autorizo CARLA ILARA ALMEIDA VIEIRA a realizar sua pesquisa intitulada "Percepções de formandos de Psicologia sobre seu processo de formação" nesta instituição, sem recebimento de verba e nem pagamento. A pesquisa tem como objetivo compreender como os alunos percebem seu processo de formação no curso de Psicologia da UNIR.

A pesquisadora deverá manter sigilo absoluto sobre as informações e assegurar a não identificação das pessoas que participaram dos grupos quando publicar os resultados da pesquisa que será acompanhada pela professora Ana Maria de Lima Souza, do MAPSI/UNIR. Fui informado que posso perguntar a pesquisadora qualquer coisa sobre a pesquisa pessoalmente ou pelo telefone (69) 9206-7297 e que posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Estou ciente que esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo em participar:

Data____/____/____

Chefe do departamento de Psicologia da UNIR

Pesquisadora

Orientadora

APÊNDICE B**Termo de Autorização do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA)****PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu, _____ CPF _____ e RG _____, coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia autorizo CARLA ILARA ALMEIDA VIEIRA a realizar sua pesquisa intitulada "Percepções de formandos de Psicologia sobre seu processo de formação" nesta instituição, sem recebimento de verba e nem pagamento. A pesquisa tem como objetivo compreender como os alunos percebem seu processo de formação no curso de Psicologia da UNIR.

A pesquisadora deverá manter sigilo absoluto sobre as informações e assegurar a não identificação das pessoas que participaram dos grupos quando publicar os resultados da pesquisa que será acompanhada pela professora Ana Maria de Lima Souza, do MAPSI/UNIR. Fui informado que posso perguntar a pesquisadora qualquer coisa sobre a pesquisa pessoalmente ou pelo telefone (69) 9206-7297 e que posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Estou ciente que esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo em participar:

Data____/____/____

Coordenadora do SPA

Pesquisadora

Orientadora

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr. (a) _____,

Meu nome é Carla Ilara Almeida Vieira, sou aluna do mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia.

Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Percepções de formandos de Psicologia sobre seu processo de formação”, tendo como objetivo compreender como vocês, estudantes, percebem seu próprio processo de formação no curso de Psicologia da UNIR. Com essa pesquisa, quero entender como se dá essa formação, os aspectos positivos e negativos que vocês identificam neste processo de formação e que estratégias têm buscado para tentar suprir possíveis lacunas que tenham percebido nesse processo.

Para participar desta pesquisa é preciso que você me autorize, por escrito, a participar dos encontros dos grupos focais composto por você e demais colegas do 10º período, no local e horário que informarei com antecedência. Os encontros serão gravados em áudio, para que eu possa rever depois e estudar melhor as informações dadas. Tudo o que for gravado e o que você disser, será confidencial, isto é, não serão divulgados nomes, endereço, ou qualquer informação que leve a sua identificação. Ressalto ainda que sua participação não trará nenhum risco à sua saúde física ou mental e que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação e nem qualquer tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outro aspecto da pesquisa.

Ao final, escreverei um trabalho sobre a formação em Psicologia na UNIR a partir da perspectiva dos formandos. Comprometo-me a voltar, e contar os resultados desse trabalho para você. Gostaria de deixar claro que, em qualquer momento, você pode interromper a sua participação nesta pesquisa, sem trazer nenhum problema para você.

Agradeço desde já por sua confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Carla Ilara Almeida Vieira

Fone: (69) 9206-7297

Eu _____ estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela pesquisadora Carla Ilara Almeida Vieira, dos procedimentos de coletas de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, aceito participar desta pesquisa.

Assinatura

Porto Velho, __/__/__.

APÊNDICE D

Roteiro de Perguntas Disparadoras

1. Como vocês vêem o processo de formação de vocês?
2. Quais os aspectos positivos que vocês podem apontar como os que mais contribuíram para esta formação?
3. Sentem hoje no estágio alguma carência, alguma falha nesse processo?
4. Vocês têm feito algo para suprir isto?

ANEXO A

Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR

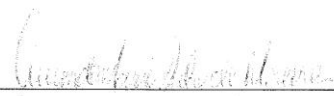


Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 14 de setembro de 2010
Carta 045/2010/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Carla Ilara Almeida Vieira
Assunto: Parecer Ético
FR: 361148
CAAE: 0026.0.047.000-10

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*Percepções de formandos de psicologia sobre seu processo de formação*" **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 13/09/2010. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final, quando de sua conclusão


Prof.^a Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 260/GR
Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Coord. Port. 260/GR/2010